http://www.humanityspace.com

ISSN 2226-0773

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE

Л.В. ШКОЛЯР
L.V. SHKOLYAR

МУЗЫКА В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
ЧАСТЬ I
MUSIC IN THE DEVELOPMENTAL EDUCATION
PART I

Том 1, Приложение 2
Volume 1, Supplement 2

МОСКВА
MOSCOW
2012

ISSN 2226-0773

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE

Л.В. ШКОЛЯР
L.V. SHKOLYAR

МУЗЫКА В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
ЧАСТЬ I
MUSIC IN THE DEVELOPMENTAL EDUCATION
PART I

Том 1, Приложение 2
Volume 1, Supplement 2

МОСКВА
MOSCOW
2012

Гуманитарное пространство
Международный альманах **ТОМ 1, Приложение 2, 2012**

Humanity space
International almanac **VOLUME 1, Supplement 2, 2012**

Главный редактор / Chef Editor: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
E-mail: **cerambycidae@fromru.com**
Дизайн обложки / Cover Design: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
Редактор / Editor: **О.В. Стукалова / O.V. Stukalova**
E-mail: **chif599@gmail.com**
Научные редакторы / Scientific Editors:
А.И.Арнольдов / A.I.Arnoldov
В.П.Подвойский / V.P.Podvoysky

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.com**

Издательство / Publishers: **Higher School Consulting**
Tovarishchensky side street, 19, office19, Moscow, Russia
Напечатано / Printed by: **AEG Group Design & Printing**
Gruzinsky Val, 11, Moscow, 123056 Russia

Консультативное участие / Advisory participation:
ФГНУ РАО «Институт Художественного образования»
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»

Дата выпуска / Date of issue: **02.04.2012**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

Moscow State University of Design and Technology
Киселев Геннадий Михайлович / Kiselev Genady Mikhaylovich
кандидат педагогических наук, доцент
Московский Региональный Социально-Экономического Институт
Moscow Regional Socio-Economic Institute
Кшицова Дануше / Kshitsova Danushe
доктор философских наук, профессор
Университет им. Масарика и Института славистики (г. Брно)
University named after Masaryk and Institute of Slavic Studies (Brno)
Манн Юрий Владимирович / Mann Yuriy Vladimirovich
академик Российской академии естественных наук
доктор филологических наук, заслуженный профессор РГГУ
Российский государственный гуманитарный университет
Российская Академия Естественных Наук
Russian State University for the Humanities
Russian Academy of Natural Sciences
Матыцин Александр Анатольевич / Matytsin Alexandr Anatolevich
кандидат философских наук, доцент
Московский Авиационный Институт
Moscow Aviation Institute
Оленев Святослав Михайлович / Olenev Svyatoslav Mikhaylovich
доктор философских наук, профессор
Московская государственная академия хореографии
Moscow State Academy of Choreography
Пирязева Елена Николаевна / Piryazeva Elena Nikolaevna
кандидат искусствоведческих наук
Федеральное государственное научное учреждение «Институт художественного образования» Российской Академии Образования
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»
Подвойский Василий Петрович / Podvoysky Vasily Petrovich
доктор педагогических наук, профессор
Московский Педагогический Государственный Университет
Moscow State Pedagogical University
Полюдова Елена Николаевна / Polyudova Elena Nikolayevna
Окружная библиотека Святой Клары (США: Калифорния)
Santa Clara County Library (USA: California)
Сёке Каталин / Szoke Katalin
кандидат филологических наук, доцент
Института Славистики Сегедского университета (Венгрия)
Institute of Slavic Studies of the University of Szeged (Hungary)
Смирнова Тамара Петровна / Smirnova Tamara Petrovna
кандидат психологических наук, доцент
Московский Государственный Университет Дизайна и Технологии
Moscow State University of Design and Technology

Стукалова Ольга Вадимовна / Stukalova Olga Vadimovna
кандидат педагогических наук
Федеральное государственное научное учреждение «Институт художественного образования» Российской Академии Образования
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»
Табачникова Ольга Марковна / Tabachnikova Olga Markovna
кандидат физико-математических наук
кандидат филологических наук
Университет г. Бат, Великобритания
University of Bath, UK
Щербакова Анна Иосифовна / Shcherbakov Anna Iosifovna
доктор педагогических наук, профессор
Российский Государственный Социальный Университет
Russian State Social University

Музыка в системе развивающего обучения
Часть I

Л.В. Школяр

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia

Ключевые слова: музыкальное искусство, актуальные подходы к обучению школьников, развивающее обучение, педагогическое исследование.
Key words: musical art, current approaches to teaching students, developmental education, pedagogical research.
Резюме: В работе рассматриваются материалы многолетнего исследования, проводимого в конце XX века в ряде школ России, анализируются пути преобразования учебного предмета «Музыка», которые являются актуальными и в настоящее время, в соответствии с современными требованиями к обучению школьников. В частности, автором исследованы возможности перевода преподавания музыкального искусства на позиции развивающего обучения, в основе которого лежит деятельностный подход.
Abstract: This paper deals with the materials of many years research conducted at the end of the XX century in a number of schools in Russia, author explores ways to transform a school subject "Music", which are relevant to the present time, in accordance with modern requirements for training students. In particular, the author investigated the possibility of transfer of teaching music to the position of developmental education, which is based on activity approach.
[**Shkolyar L.V.** Music in the developmental education. Part I]

<u>Л.В. Школяр / L.V. Shkolyar</u>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛИ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE MUSIC ROLE IN THE DEVELOPMENT OF THE MODERN SCHOOL

Теория деятельности как научный раздел философии, а также и в своем практико-прикладном значении в настоящее время начинает играть без всякого преувеличения ведущую роль в психолого-педагогической науке. На наш взгляд, эта теория позволила найти реальный практический выход из многочисленных противоречий, свойственных современному музыкальному обучению и воспитанию, становится действенным путем устранения негативных тенденций, которые резко обозначились в теории и практике музыкального образования. Более того: теория деятельности - это путь выхода из того тупика, в котором оказалась современная педагогическая наука в целом. В этом плане трудно не согласиться с мыслью В.В. Давыдова о том, что “. В течение нескольких десятилетий педагогическая наука находилась, на наш взгляд, в состоянии теоретического и организационного застоя. Одной из причин такого положения являлось то, что многие ее представители не освоили фундаментальное основание диалектико-материалистической философии - категорию человеческой деятельности. Некоторые педагоги проводили свои исследования на основе устаревших представлений о развитии человека в процессе его воспитания и обучения. И эти представления постоянно внедрялись в педагогическую практику” [Петровский, 1989: 71].

В самом широком плане теория деятельности позволяет осуществить требование времени - перестройку учебных школьных программ с целью перевода их (и всей системы образования) на новый уровень мышления. Эту проблему В.В. Давыдов формулирует следующим образом: “Мы выдвигаем

положение о том, что это должен быть уровень ссовременного научно-теоретического мышления, закономерности которого вскрываются материалистической диалектикой как логикой и теорией познания. Содержание и методы традиционного обучения ориентированы по преимуществу на привитие школьникам основ и правил эмпирического мышления - этой весьма важной, но в настоящее время не самой эффективной формы рационального познания...” [Давыдов, 1972: 5]. В этом требовании, по сути, сформулирована стратегическая программа реформы всей системы российского образования.

Это же требование “перестройки” ученического мышления заставляет нас начать рассмотрение деятельности именно с ее психологического аспекта. Во-первых, в нем органически связываются основополагающие для всякого образования (в том числе и музыкального) компоненты - теоретическое мышление, деятельность, развивающее обучение. Связываются на объективной основе в силу того, что “...материалистическая диалектика и психология имеют глубинные внутренние взаимосвязи, а методы их разработки существенно дополняют друг друга. Материалы ряда психологических дисциплин выступают как прямой источник построения диалектики, и вместе с тем психология (и прежде всего ее основы, определяемые понятием деятельности) сама может успешно развиваться только тогда, когда будет последовательно опираться на материалистическую диалектику как логику и теорию познания” [Давыдов, 1986: 21].

Во-вторых, та деятельность, которую осуществляет ребенок на уроках музыки, хотя и является по отношению к материальному миру весьма опосредованной и протекает в сфере идеального (духовного), в основном в форме образных представлений, фантазии, различного рода ассоциаций, тем не менее также требует теоретического уровня мышления. Именно этот уровень необходим школьнику на уроках музыки, так как логика тематизма программы Д.Б. Кабалевского (утвержденной еще в 1981 году в качестве типовой для России и бывших тогда союзных республик) представляет из себя, как показывают современные исследования, “уникальное музыкально-педагогическое произведение”, “методологический феномен”,

где музыкальное искусство постигается основополагающим в науке методом познания - методом восхождения от абстрактного к конкретному. Другими словами: в восприятии музыки как единстве эмоциональных и интеллектуальных операций, напрямую связанных с развитием детской психики, мышление должно соответствовать научному уровню.

Все это позволяет начать рассмотрение теории деятельности с небольшой преамбулы - с сущности теоретического мышления как вида деятельности, с основных отличий его от мышления эмпирического.

Почему проблема воспитания у школьников теоретического мышления может быть выделена как наиболее актуальная? Потому что сформированность теоретического мышления у человека определяет всю его дальнейшую жизнедеятельность как Человека. Потому что, как говорит В.В. Давыдов, "теоретическое сознание и мышление, во-первых, реализуется в наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-дискурсивной форме: во-вторых, оно соотносимо со всеми видами развитого общественного сознания и представлено в науке и искусстве, в нравственности и праве; в-третьих, суть его состоит в разумном отношении человека к действительности, в разумном решении как отвлеченных, так и жизненно-практических задач. Но не всяких задач, а таких, решение которых требует от человека (в том числе, естественно, и от школьника) умения разводить внешнее и внутреннее, являющееся и существенное. Известно, что внешние проявления вещи не похожи на ее внутреннюю суть. Здесь могут быть противоречия.

Разрешать противоречия, как известно, способно лишь диалектическое мышление и сознание. Поэтому то, что принято называть теоретическим мышлением, на самом деле выступает как диалектическое мышление. Теоретическое сознание направляет внимание человека на осмысление и его собственных познавательных действий, на рассмотрение самого знания. На философском языке это называется рефлексией. Как отмечал Ф. Энгельс, у человека общие с животными все виды рассудочной деятельности (интуиция, дедукция, абстрагирование и т.д.). "Наоборот, диалектическое мышление,

- писал Ф. Энгельс, - именно потому, что оно имеет своей предпосылкой исследование природы самих понятий, - возможно только для человека” [Петровский, 1989: 86]. По сути, воспитание Человека начинается с воспитания у него мышления теоретического уровня, и уроки искусства здесь не могут быть исключением. Для этого нужно хорошо представлять себе различие между эмпирическим и теоретическим “полюсами познания” (С.Л. Рубинштейн).

Говоря о сущности получаемых тем и другим способом знаний, В.В. Давыдов подчеркивает, что эмпирическое мышление “...испокон веков стремится использовать непосредственный опыт детей для формирования понятий. Но каких понятий? Конечно, эмпирических, которые по форме и содержанию совпадают с повседневными житейскими сведениями об окружающем. Правда, они более систематизированы, ибо им придается расчлененная словесная форма. Конечно, этот опыт должен использоваться в обучении, но только путем существенной перестройки в нутри качественно особой и новой для ученика формы научного знания, которая вовсе не соответствует и не может соответствовать простому жизненному опыту. Прошлые знания житейского порядка нужно включать в обучение, но лишь как общие предпосылки, не специфические для содержания и формы научных понятий. Следовательно, перед теорией и практикой обучения стоит большая проблема - найти средства построения в мышлении детей “модели” предмета каждой науки, входящей в реестр школьных дисциплин, и дать детям способы движения в этой “модели”. Сталкиваясь с этой проблемой, эмпирическая теория оказывается бессильной. Для нее существует схема “человек - описание вещей”, но не существует схемы “человек - вещи - теоретическая модель связи вещей” [Давыдов, 1972: 91-92, 95].

Естественно, что способы движения детского мышления в этой “модели” должны быть адекватными, т.е. не эмпирическими, “соответствующими простому жизненному опыту”. Как раз эти моменты: рефлексия как исследование природы и происхождения самих понятий, закономерности выражения их в той или иной форме, умение выявлять

противоречия и диалектически разрешать их - выступают основными критериями наличия у человека теоретического (научного) мышления.

Отношение к противоречию выделим особо. Философ Э.В. Ильенков, например, подчеркивал, что “Вообще отношение к противоречию является самым точным критерием культуры ума, умения мыслить. Даже просто показателем его наличия или отсутствия” [Ильенков, 1991: 48]. Он же очень наглядно, точно (и не без остроумия) продемонстрировал различие между рассудочной деятельностью животного и мышлением человека на примере анализа опыта И.П. Павлова, когда у собаки вырабатывали положительный слюноотделительный рефлекс на изображение окружности и отрицательный - на изображение эллипса.

“Затем, - пишет Э.В. Ильенков, - этой ученой собаке, наученной прекрасно отличать эллипс от круга, предъявляли картину превращения круга в эллипс (или эллипса в круг), т.е. постепенно наклоняли изображение”. При виде этого неприятного зрелища собака сразу же начинала беспокоиться, а в какой-то критической точке либо срывалась в истерическое состояние, либо впадала в тупую апатию, вообще переставая реагировать и на круг, и на эллипс.

Два строго отработанных условных рефлекса, две четко отрепетированные схемы действий, прямо противоположные одна другой, сталкивались тут в сшибке, в конфликте, в противоречии. Для психики собаки этот момент оказывался непереносимым - момент превращения одного в другое, момент перехода предмета в его собственную противоположность, момент “отождествления противоположностей”. Точка их совмещения в одном и том же месте в одно и то же время.

Для подлинно культурного в логическом отношении ума появление ”противоречия” - это сигнал появления проблемы, неразрешимой с помощью уже известных, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования (“осмысливания”) предмета, в выражении которого это противоречие возникло.

И ум с самого начала нужно воспитывать так, чтобы противоречие служило для него не поводом для истерики, а толчком к самостоятельной работе, к самостоятельному рассмотрению самой вещи.

Диалектика, диалектическое мышление, - заключает ученый, - это не мистически-таинственное искусство, доступное лишь избранным. Это просто-напросто действительная логика специфически человеческого мышления, и воспитываться она должна уже с детства. Иначе будет поздно [Ильенков, 1991: 48-49].

Для диалектического (научного, теоретического) мышления характерна процессуальность. Мало удержать в сознании противоположности, надо рассматривать их, как указывал В.И. Ленин, как “переход от одного к другому”, когда они обретают "подвижность”, ту “негативность” по отношению друг к другу, которая “...является внутренней пульсацией самодвижения и жизненности” [Ленин, 1947: 117-118]. Если мышление не улавливает момент такого "перехода", значит оно протекает по привычным застывшим логическим формулам, характерным для эмпирико-классифицирующего уровня. В логике этой мысли характерно замечание В.В. Давыдова: “Исследования в области диалектической логики показали, что люди приходят к истине тогда, когда все свои знания и практический опыт они направляют на обнаружение в объекте его противоположных сторон и тенденций, на выявление особенностей их борьбы друг с другом, их взаимного перехода друг в друга” [Давыдов, 1986: 17].

В теоретическом мышлении принципиально по-иному протекают анализ и синтез. Как указывал С.Л.Рубинштейн: “На уровне теоретического познания анализ и синтез выступают в новых формах. Анализ, вычленяя существенные свойства явлений из несущественных, необходимые из случайных, общие из частных, переходит в абстракцию. Синтез выступает в переходе от абстракции к мысленному восстановлению конкретного как проанализированного целого в соотношении его многообразных определений. Каждое звено познания, каждая категория мышления есть абстрактный продукт анализа конкретной действительности и вместе с тем звено

синтетического процесса - мысленного восстановления конкретного к его уже проанализированной закономерности” [Рубинштейн, 1958: 35-36].

В противовес эмпирическому мышлению, для которого исходным пунктом “был, есть и остается индивид как таковой” (Э.В. Ильенков), теоретическое мышление осуществляется как движение от целого к его частям, так как само "конкретное" в нем понимается как целостный объект, как система взаимосвязанных явлений. “...Объект (предмет) науки - научного мышления - всегда представляет собой, по Марксу, диалектическое единство абстрактного и конкретного - единство тождества и различия всех его моментов - сторон, форм его существования, форм его саморазличения” [Ильенков, 1991: 279]. Это целое, по мысли Маркса, должно постоянно витать в воображении как предпосылка и как цель работы мышления, и в процессе движения от этого целого к его частям мышление прослеживает, как система рождает свои различные проявления (вплоть до противоположностей), выявляет сущностные взаимосвязи между элементами системы. В связи с этим В.В. Давыдов отмечает, что само теоретическое мышление может даже не иметь терминологического оформления, но существовать как “способ выведения единичного из всеобщего”.

Только в свете этих сущностных черт теоретического мышления (далее они будут углубляться и расширяться) можно понять теорию деятельности в современной психолого-педагогической науке на основе единения материалистической философии и отечественной психологии. Становление этой теории связывается с именами таких выдающихся психологов как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др. В их творческом наследии это фундаментальное понятие материалистической философии – деятельность - ставшее таким же фундаментальным понятием современной психологии, явилось именно той весьма продуктивной “предпосылкой и целью”, которая позволила сформулировать и закон формирования психики в деятельности, и разработать теоретические основы формирования у человека диалектического мышления (в рамках концепции развивающего обучения), и вообще показать человека как Человека в его

родовой сущности во всем многообразии его взаимоотношений с окружающим миром. Говоря о содержании и объеме этого понятия и одновременно выражая единство философии и психологии, В.В. Давыдов неоднократно так и подчеркивал: "...Сущность диалектико-материалистического философско-психологического понятия деятельности состоит в том, что оно отражает отношение человеческого субъекта как общественного существа к внешней действительности, опосредуемое процессом ее преобразования и изменения" [Давыдов, 1986: 21].

Рассмотрение деятельности как процесса преобразования и изменения - это самое главное, что оставила в наследство материалистическая философия. Не в "приспособлении" к окружающему миру, а в его преобразовании и изменении проявляются сущностные силы человека, происходит его утверждение и развитие. Диалектика взаимоотношений человека с окружающей действительностью такова, что человек, изменяя ее, изменяет и самого себя, совершенствует свою психику и способности. И только такое содержательное понимание деятельности дает возможность выявить те пути, которые, повторяем, позволят решить проблемы современной педагогики, в том числе и педагогики художественной.

Непосредственно разработку теории деятельности обычно связывают с именем А.Н. Леонтьева, подчеркивая тот факт, что процесс становления человеческой психики в деятельности явился доминантой научных интересов его как философа-психолога и его окружения. Это в большой мере правомерно, поскольку именно в работах этого ученого основная проблематика отечественной и зарубежной психологии, физиологии, психиатрии получила необходимую интеграцию, вылившись в достаточно стройную систему научных положений и выводов, которые и принято считать теорией деятельности. Поскольку нашей задачей является не ее прямое и подробное рассмотрение в философско-психологическом плане, а прежде всего (и в конечном итоге) выдвижение ее в качестве методологической основы решения проблем массового музыкального образования, ограничимся самыми общими положениями теории деятельности. Нас интересует в первую очередь психолого-педагогический аспект теории деятельности,

те “плоды” которые взросли на ее почве в научной психолого-педагогической литературе, и особенно в области преподавания искусства в школе и в дошкольных учреждениях. В этом плане не будем “изобретать уже изобретенное”, а ограничимся емкой и содержательной тезисной формулировкой основных положений теории деятельности, данной В.В. Давыдовым, но придавая им определенную конкретизацию в свете проблематики настоящего исследования.

2. Генетически исходной и основной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от которой производна внутренняя психическая деятельность индивидуального сознания, обе эти формы деятельности имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение.

3. Взаимно превращающимися единицами, или составляющими деятельности являются потребность - мотив - цель - условия и соотносимые с ними деятельность - действие - операция.

4. Главными процессами деятельности выступают интериоризация внешней ее формы, приводящая к субъективному образу действительности, и экстериоризация ее внутренней формы как опредмечивание образа, как его переход в идеальное свойство предмета.

5. Конституирующим свойством деятельности является предметность; первоначально деятельность детерминируется предметом, а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом.

6. Предметная детерминация деятельности возможна благодаря ее особому качеству - универсальной пластичности, уподобляемости свойствам, отношениям и связям объективно-предметного мира.

7. Предметный характер деятельности реализуется через нужду субъекта, переходящую в потребность, и через поисковые, опробующие действия, имеющие функцию уподобления.

8. Деятельность и ее составляющие по определенному закону дробятся и укрупняются, чему соответствует

дифференциация и интеграция ориентирующих их субъективных образов.

10. “Метод психологического анализа деятельности человека направлен на выявление ее конкретно-исторической природы, ее строения, предметного содержания и взаимопереходов ее форм и составляющих, происходящих в соответствии с их системными связями и отношениями” [Давыдов, 1986: 224].

Итак, деятельность - сложная диалектическая система, в основе которой лежит внешняя, чувственно-практическая деятельность, а психическая деятельность производна от нее. При этом общественно-историческая практика в теории деятельности выступает в двух ипостасях: как источник, отправной момент деятельности, и как конечная цель, “объект” приложения человеческих сущностных сил. Деятельность, таким образом, целиком замыкается на практике, где реализуется и как процесс преобразования действительности (не важно, в сфере “обработки природы людьми” или в сфере “обработки людей людьми”, т.е. в сфере материальной или духовной, поскольку они неразрывны), и как результат, который сразу же становится источником новой фазы этого процесса. По существу общественно-историческая практика выступает как реальный “критерий истины”, регулирующий деятельность, корректирующий ее во всех видах и формах, определяющий качественно-специфическое формирование человеческой психики как производной “деятельности индивидуального сознания”. При этом отметим, что практика выступает как критерий адекватности и истинности отражения действительности в деятельности сознания, научной точности и содержательности формирующихся в мышлении и теоретических понятий, и возникающих в художественном сознании эмоционально-оценочных образных представлений и понятий.

В формулировках основных положений теории деятельности особого внимания заслуживает предметность – “конституирующее свойство”. Предметность - это прямое указание на то, что деятельность имеет своей предпосылкой реальный предметный мир: даже в самых идеальных, по сути,

образах действительности так или иначе, пусть в самом опосредованном виде, но обязательно отражаются реальные предметы, факты и явления. В этом смысле любая художественная фантазия, любой образ, как бы они ни рождались в сфере “чистого образного мышления”, все-таки в конечном итоге имеют под собой реальную почву, ибо само сознание, психика в полном объеме существует лишь как отражение предметного мира, где “всеобщие законы мышления в конечном счете совпадают со всеобщими законами развития природы и общества, а логика и теория познания - с теорией их развития” [Давыдов, 1986: 14]. В другом месте В.В. Давыдов говорит: “В основе исторического развития мышления лежит развитие общественной (родовой) практической деятельности людей. Речевое мышление может быть научно понято как производная форма практической деятельности” [Давыдов, 1986: 16].

Известна хрестоматийная мысль К. Маркса о том, что идеальное есть материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней. В этом плане вообще “Мыслить – значит, в соответствии с идеальным проектом и идеализированной схемой деятельности трансформировать, преобразовывать исходный образ предмета труда в тот или другой идеализированный предмет” [Арсеньев, 1967: 14, 29]. Именно так и происходит в искусстве, в художественном мышлении как виде деятельности: идеальное (образное) представление о предмете, факте или явлении возникает как преобразование предметного объекта с выделением в его сущности, в его структуре определенных свойств и качеств. Но мыслить - это не значит только создавать в воображении, "конструировать" идеальный образ предмета в соответствии со своими материальными и духовными потребностями. Для мышления вообще и для художественного мышления, в частности, важно, что только поначалу деятельность определяется (детерминируется) предметом, “а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим объективным продуктом”. Мышление - это в первую очередь процесс преобразования и изменения, но особого рода. В связи с этим В.В. Давыдов пишет: “Представления, возникшие

благодаря воображению в предметно-чувственной деятельности людей, все более и более начинали служить средством планирования будущих действий, а это предполагало сравнение их разных вариантов и выбор лучшего. Благодаря этому представления сами становились объектом деятельности человека. Возникла деятельность, позволяющая преобразовывать идеальные образы, проекты вещей, не изменяя до поры до времени самих этих вещей” [Давыдов, 1986: 101].

По сути, в этой мысли не только заключено общее - содержание мышления как интеллектуальной деятельности вообще. Мышление протекает как сличение реального и идеального, модели и данности, и при сравнении наблюдаемого и его чувственно-образной модели возникает противоречие, которое становится основой разработки дальнейшей стратегии всей деятельности, в материальной сфере руководит содержанием и направленностью всех действий, требует отбора необходимых средств, создания новых орудий труда и пр. Противоречие, таким образом, рождает движущую силу деятельности, и ее энергия тем больше, чем больше степень расхождения реального и идеального.

Одновременно в этой же мысли в большой мере отражаются смысл и процессуальность художественного мышления, позволяющие вывести его специфику. Оно, будучи по своей природе эстетической, эмоционально-оценочной деятельностью человека, не занимается изменением самих вещей, а именно "преобразованием идеальных образов" событий, явлений, фактов по выработанным человечеством законам нравственности и красоты. И здесь противоречие между реальным и проектируемым, хотя и в значительно опосредованной форме - в форме расхождения данного и желаемого образных представлений, но обязательно так или иначе остается той же движущей силой художественной деятельности.

Таким образом, различные виды мышления, какими бы специфичными они не представлялись, все имеют общую природу - предметную детерминированность, которая становится возможной благодаря особому качеству деятельности. Его В.В. Давыдов формулирует как

“универсальную пластичность, уподобляемость свойствам, отношениям и связям объективно-предметного мира”. И все виды мышления, как и человеческая деятельность в целом, осуществляются “через поисковые, опробующие действия, имеющие функцию уподобления” и протекают как движение от данного к идеалу (исторически подвижному, что постоянно и рождает противоречие). И во всех случаях деятельности ее движущую силу, рождаемую возникающими противоречиями, надо обозначить как творчество.

Творчество - это неотъемлемое качество деятельности, без которого она просто немыслима, не может состояться как деятельность. Это ее атрибут, отсутствие которого превращает деятельность в простую работу (об этом ниже). Пожалуй, нет ни одного ученого, который бы не коснулся в своих работах творчества как определяющей категории человеческой деятельности. Ряд философов, ученых-культурологов выделяют творчество вообще как ведущую категорию человеческой цивилизации. Действительно: говоря о цивилизации как культуре человечества, мы обычно, прежде всего, отмечаем многообразие ее материальных и духовных проявлений, начиная с культуры мышления, культуры поведения, культуры одежды, вещей, культуры производства, культуры слова, быта и кончая, например, такими мелочами вроде культуры футбольного паса. И при этом неизбежно приходим к мысли, что все многообразие проявлений культуры как продукта человеческой деятельности увязывается понятием “творчество”. Это - всеобщее “ядро” человеческой культуры, абстрактно-всеобщая форма существования ее, цивилизации вообще как целого, как системы явлений, конкретности как “единства в многообразии”. Благодаря этому своему атрибуту деятельность должна быть понята как форма процессуального существования культуры в ее постоянном развитии, преобразовании, обогащении, где творчество - создание, нового, лучшего, прогрессивного.

Понятие “творчество” позволяет содержательно уточнить сущность теоретического мышления. В цепи понятий - деятельность, развивающее обучение, теоретическое (диалектическое) мышление - последнее является не просто связующим звеном между человеческой практикой и

формированием человеческой психики в деятельности, а творческим процессом. В.В. Давыдов представляет его как "...процесс идеализации одной из сторон предметно-практической деятельности - воспроизводства в ней всеобщих форм вещей. Такое воспроизводство происходит в трудовой деятельности людей как своеобразном предметно-чувственном эксперименте. Затем этот эксперимент все более и более приобретает познавательный характер, позволяя людям со временем переходить к мысленно проводимым экспериментам" [Давыдов, 1986: 105]. Мысленное экспериментирование - это и есть творчество в теоретическом мышлении, и это творчество, по мнению В.С. Библера, заключается в том, что: “1) предмет познания мысленно перемещается в такие условия, в которых его сущность может раскрыться с особой определенностью, 2) данный предмет становится объектом последующих мысленных преобразований, 3) в данном эксперименте формируется та система мысленных связей, в которую "помещается" этот предмет... - лишь в этой особой системе связей находит раскрытие его содержание” [Библер, 1969: 200]. Мысленное экспериментирование, таким образом, это и форма существование творческого в любом направлении деятельности, и глубинная основа, решающее условие организации любого процесса обучения как обучения развивающего.

Теоретическое мышление, мыслительный эксперимент, развивающее обучение, психика, деятельность, творчество - все эти понятия очень тесно связываются в категории деятельности, выявляется их взаимообусловленность. Центральной, системообразующей связью здесь выступает закон формирования психики в деятельности как сущностное выражение объективного исторического процесса становления человека. Этот процесс нашел отражение, например, в сформулированных М.С. Каганом функциях человеческой психики:

“Если психика человека есть механизм управления его деятельностью, исторически сформировавшийся потому, что выход деятельности за пределы биологической активности потребовал новых, сверхбиологических способов ее программирования, ориентации и регуляции, то первая задача,

которую объективно предстояло - и всегда предстоит - решать психике, есть задача сбора информации, необходимой для выработки программы поведения.

Вторая функция психики - обеспечить переработку данной информации, ибо в “сыром” виде последняя не может, разумеется, лечь в основу программы эффективного поведения.

Третья функция психики - претворять переработанную информацию в непосредственно управляющие реальными процессами деятельности стратегическую и тактическую программы, одновременно обеспечивая контроль за эффективностью совершенных действий и корректируя программы на основании этой вторичной информации о результатах деятельности.

Четвертая функция психики - передача другим людям всей получаемой и вырабатываемой информации, необходимой для координации их усилий во всех областях совместной деятельности.

Пятая функция психики - постоянное самосовершенствование, оптимизация всех своих блоков и механизмов во имя повышения коэффициента полезного действия совершаемых операций” [Каган, 1974: 145-146].

В данных формулировках, на наш взгляд, заложена объективная необходимость возникновения у человека научного мышления.

Понятно, что эмпирическое мышление, для которого характерно непосредственное знание действительности и прежде всего, по утверждению Л.К. Науменко, “...что более важно, знание непосредственного в действительности, а именно той ее стороны, которая выражается категорией бытия, наличного бытия, количества, качества, свойства, меры” [Науменко: 244], - такое мышление способно обеспечить разработку лишь "сиюминутной" тактики деятельности. Такое мышление, отталкивающееся от эмпирической практики, не может привести к творчеству в его подлинной сущности, поскольку субъект при этом, по мысли К. Маркса, “...только описывает, каталогизирует, рассказывает и подводит под схематизирующие определения понятий то, что внешне проявляется в жизненном процессе, в том виде, в каком оно

проявляется и выступает наружу” [Маркс, Т. 26, Ч. 2: 177]. И поскольку “Эмпирическое познание есть движение в сфере этой внешности, освоение той стороны действительности, которая очерчивается категорией бытия” [Науменко: 247], то эмпирическое познание в принципе не нуждается в мыслительном эксперименте, по крайней мере, в том виде, в каком он выступает в мышлении теоретическом, которое "отвлекается от чувственного вообще". В эмпирическом познании как виде деятельности, протекающем как внешнее отражение действительности в ее “непереработанной” данности, внутри привычных, видимых, наблюдаемых, ощущаемых реально и чувственно связей вещей, нет мысленного перемещения предмета “в такие условия, в которых его сущность может раскрыться с особой определенностью” (В.С. Библер).

В этой связи нельзя пройти мимо широко известной и цитируемой мысли К.Маркса о метафизическом “здравом смысле”: “...там, где ему удается заметить различие, он не замечает единства, а там, где он видит единство, он не замечает различия. Когда он устанавливает различающие определения, они тотчас же окаменевают у него под руками, и он усматривает самую вредную софистику в стремлении высечь пламя из этих окостенелых понятий, сталкивая, их друг с другом” [Маркс, Т. 4: 299]. Все сказанное позволяет говорить о том, что само понятие "мыслительный эксперимент" теряет в эмпирическом познании глубинный смысл, становясь обычным житейским методом “проб и ошибок”. И мы не можем говорить здесь о Творчестве, а только о “комбинаторике” уже известных ранее, пережитых и пройденных, апробированных в реальности фактов и явлений. Поэтому вполне закономерен такой вывод: истинно творческое мышление - это мышление теоретическое, и оно становится творческим потому, что связано с мыслительным экспериментом. Это важно как для развивающего обучения вообще, так и для его организации на уроках искусства, в частности.

Естественно, что мысленное экспериментирование в музыкальной деятельности протекает в соответствии со спецификой предмета. Однако, интериоризация, приводящая к

субъективному образу предмета в музыкальном восприятии, и экстериоризация как опредмечивание образа, при всей специфичности в сфере искусства, протекают по закономерностям, общим для всех сфер деятельности. В первую очередь это осуществление "встречного" движения - синтез через анализ: от восприятия внешнего образа предмета к идеальному образу и мысленному эксперименту с ним, а от него к опредмечиванию идеализированной модели как реальному результату деятельности. Во-вторых, мыслительный эксперимент в сфере искусства, как и везде, осуществляется как внутренняя форма деятельности. На наш взгляд, очень точно сформулировал сущность мыслительного эксперимента как внутренней формы деятельности Э.В. Ильенков: "Человек способен изменять форму своей деятельности (или идеальный образ внешней вещи), не трогая до поры до времени самой вещи. Но только потому, что он может отделить от себя идеальный образ, определить его и действовать с ним, как вне себя существующим предметом.

Деятельность в плане представления, изменяющая идеальный образ предмета, есть также чувственно-предметная деятельность, преобразующая чувственно воспринимаемый облик той вещи, на которую она направлена. Только вещь-то здесь изменяется особая, она - только опредмеченное представление, или форма деятельности человека, зафиксированная как вещь. Это обстоятельство и создает возможность смазывать принципиальное философско-гносеологическое различие между материальной деятельностью и деятельностью теоретика и идеолога, непосредственно изменяющего лишь словесно-знаковое опредмечивание идеального образа" [Ильенков, 1991: 225].

Именно так и происходит в искусстве, в музыкальном восприятии. Прежде всего, сама музыка и ее восприятие стали возможными благодаря этой способности человека "отделить от себя идеальный образ и действовать с ним, как вне себя существующим предметом" (им является музыкальное произведение). Музыкальный образ - это и есть та "особая вещь", "опредмеченное представление" деятельности композитора, т.е. "форма деятельности человека,

зафиксированная как вещь”. Музыкальное восприятие как художественная деятельность, таким образом, представляет собой с самого начала внутреннюю форму деятельности человека, а те изменения, которые производит музыкальное мышление в идеальном образе предмета, они формально такого же характера, какие происходят в мыслительном эксперименте на уровне научно-теоретического мышления.

Поэтому с большой долей истинности можно говорить о полной схожести музыкального восприятия с деятельностью теоретика, “изменяющего лишь словесно-знаковое опредмечивание идеального образа”: и та и другая деятельность протекает как внутренняя форма деятельности человека (идеальная, в плане представления) и осуществляется как мыслительный эксперимент с идеальным предметом, и в этом смысле, добавим, можно говорить об их творческом содержании. Но эта тождественность - лишь одна сторона глубокой мысли выдающегося ученого-философа.

Другая сторона, через способность человека изменять форму своей деятельности, состоит в утверждении материалистического положения о том, что деятельность, генетической основой которой является реальный предметный мир и человеческая практика его преобразования, на всех стадиях, во всех формах (внутренней и внешней, материальной и духовной), во всех фазах и моментах остается чувственно-предметной деятельностью. В этом смысле характерно замечание В.В. Давыдова: “...идеальный образ деятельности можно назвать ее внутренним планом в отличие от внешнего, в котором деятельность реально осуществляется” [Давыдов, 1986: 37], - т.е. она едина, но имеет разные проявления. Это исключительно важно для понимания деятельности художественной именно как чувственно-предметной. Немалое число представителей художественной (в частности, музыкальной) деятельности в сфере педагогики, которые, говоря словами

В.В. Давыдова, “не освоили фундаментальное основание диалектико-материалистической философии - категорию человеческой деятельности", считают, что она есть "продукция чистого разума, фантазии, воображения”, что это “надмирная”,

независимая от материального мира "только духовная возвышенная деятельность”.

Все это так, но независимость здесь мнимая. На самом деле никакая деятельность, ни во внешней, ни во внутренней форме, не в силах оторваться от своих материальных генетических корней. А потому нет “чистого искусства”, а есть только различная степень опосредования, “преобразования материального в человеческой голове” (К. Маркс), которая может принимать весьма отдаленные от реальности формы интеллектуально-духовных размышлений. Таким образом, проблемы преподавания музыкального искусства не в том, чтобы “соединять” на уроках музыку и жизнь (находить жизненные аналогии музыкальным образам), а в том, какое содержание должны иметь мыслительная, эмоциональная, духовная деятельность по восприятию музыки. Но об этом будет сказано ниже.

Следующее, на чем необходимо остановиться в теории деятельности, это на ее структуре, ее составляющих: "потребность, мотив, цель, условия и соотносимые с ними деятельность, действие, операция". По сути приводимые "цепочки", идущие как бы параллельно, это модель внутренней структуры деятельности, раскрывающие ее как систему. Обе цепочки выстроены иерархически от общего к частному. Первая из них выражает те сущностные характеристики, которые вытекают из понятия деятельности как целеполагающей практической жизнедеятельности человека, меняющей и преобразующей внешнюю действительность, вторая - в формализованном виде раскрывает процессуальную сторону деятельности.

Потребность в этой схеме выступает как "верховная" характеристика, побудительная причина, основание, руководящая и направляющая сила всей деятельности. Потребность в деятельности возникает как “нужда субъекта” и объективно обусловлена развитием человека как социального существа. В.В.Давыдов в этой связи отмечает, что “...сущность деятельности человека может быть раскрыта в процессе анализа содержания таких взаимосвязанных понятий, как труд, общественность, универсальность, свобода, сознание,

целеполагание, носителем которых выступает родовой субъект" [Давыдов, 1986: 22]. Корни объективной обусловленности потребности в деятельности в том, что если отдельный человек (отдельный субъект) может остановиться в своем развитии, то человечество в целом этого допустить не может. Остановка в развитии означает деградацию, в конечном итоге могущей привести к утере человеческого начала и к гибели (сигналом застоя становится кризис в общественном сознании - что мы имеем сегодня в нашем обществе). Следовательно, потребность в деятельности является величиной постоянной, "константой" развития человека как социального существа (в соответствии с законом возвышения потребностей). Деятельность в этом философском смысле возникает как постоянно обновляющаяся форма реализации также постоянно обновляющихся и заново возникающих потребностей человеческого общества в развитии.

Потребности отдельного человека, включая в себя этот философский смысл деятельности, могут приобретать (и приобретают) личностно-конкретный, порой случайный характер, детерминируются масштабом его потребления. Реализация этой диалектики общественного и личного происходит благодаря тому, что, как указывал еще К.Маркс, "Потребление полагает предмет производства идеально, как внутренний образ, как потребность, как влечение и как цель" [Маркс, Т. 46, Ч. 1: 28]. Это идеальное становится всеобщим "предметом" человеческой практики, и его всеобщность в том, что "идеальное - это отражение внешнего мира в общественно определенных формах деятельности человека" [Ильенков, 1962: 221].

И затем В.В. Давыдов, говоря, что "сознание человека имеет общественно-историческую природу, которая позволяет человеку осуществлять поиск и опробование действий на основе идеальных образов" [Давыдов, 1986: 30] и что "деятельность является субстанцией человеческого сознания" [Давыдов, 1986: 22], следующим образом раскрывает деятельность в приведенной выше ее внутренней структуре:

"Человек как общественное существо имеет много материальных и духовных нужд. Поиск и опробование средств их удовлетворения приводят индивида к построению образов

объектов этих нужд, т.е. к возникновению потребностей в соответствующих предметах материальной и духовной культуры, которые побуждают субъекта к деятельности. Потребность вначале направлена на широкий и неопределенный круг предметов. Поиск и опробование конкретных предметов, соответствующих потребности, приводит к возникновению мотивов деятельности. В условиях общественной жизни индивид не может непосредственно получить требуемый мотивом предмет - его необходимо произвести. Этот предмет становится целью действия. При поиске и опробовании цели индивид определяет задачу, при решении которой он может произвести требуемый предмет. Для решения задачи индивид должен найти и опробовать соответствующее действие, которое затем нужно реально произвести, контролируя его выполнение волей, выраженной во внимании" [Давыдов, 1986: 36-37].

Потребность, мотив, цель, задача, действие (операция) - все это совершенно необходимые характеристики деятельности, которые формируются в человеческом сознании как инструмент обеспечения нахождения способов и средств для адекватного реального воплощения идеальных образов предметов потребления. Вне этих структурных элементов деятельность не может стать процессом, обеспечивающим нужды общества в целом и отдельного человека, ибо вне этих "взаимно превращающихся единиц, или составляющих" она попросту теряет всякий смысл, что и можно наблюдать у психически неразвитых или больных людей - их "деятельность" превращается в бессмысленную работу. Правда, и в этой бессмысленной работе можно выделить и потребность, и цель, наблюдать дифференциацию действий, но они носят случайный, субъективный характер, принадлежат только данной личности. И даже наличие идеального, "теоретического" образа конечного продукта такой "деятельности" не превращает ее в деятельность в настоящем смысле этого понятия. Потому что, как подчеркивал Э.В. Ильенков, уметь видеть предмет по-человечески, значит уметь видеть его "глазами другого человека, глазами всех других людей" и, следовательно, еще только созерцая, уже "выступать в качестве полномочного представителя человеческого рода". Иными словами, чтобы

деятельность индивида стала Деятельностью, она должна удовлетворять не только личные потребности и цели, в ней обязательно должен находить отражение "общественный интерес". В противном случае она становится только необходимой бытовой работой по поддержанию своего существования (именно таким путем обыватель, заботясь только о своем собственном “интересе”, превращается в потребителя, единственно полезной “деятельностью” которого становится именно потребление общественного продукта).

Непоправимой методологической ошибкой было бы разделять приведенные выше “цепочки”, представив их следующими одна за другой. Возникая из потребности, деятельность сразу же “выстраивается” в идеальном представлении во всем объеме своей внутренней структуры, и в процессе деятельности происходит внутреннее перестроение, подмена одного элемента другим. Это подчеркивал А.Н. Леонтьев, говоря, что "...деятельность - это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие" [Леонтьев, Т. 2: 141]. Такое ее свойство - быть живой, саморазвивающейся системой - присуще деятельности, с одной стороны, благодаря многообразию предметного мира и его внутренних взаимосвязей, а с другой стороны, благодаря богатству и вариативности человеческой психики, которой, как раз и являющейся “порождением” многообразия внешнего мира, свойственна особая пластичность и множественность идеальных образных представлений о нем.

Об этом же говорит В.В. Давыдов, указывая, что “наряду с рассмотрением переходов разных форм деятельности друг в друга А.Н. Леонтьев особое внимание обращал на наличие постоянных трансформаций самой ее структуры. Так, деятельность может потерять свой мотив и превратиться в действие, а действие при изменении свой цели превратиться в операцию. Мотив некоторой деятельности может переходить на цель действия, в результате чего последнее превращается в некоторую особую деятельность. Постоянно происходят такие взаимные превращения: деятельность - действие - операция и мотив - цель - условия. Подвижность отдельных

“составляющих” деятельности выражается также в том, что каждая из них может стать дробной или, наоборот, включить в себя ранее относительно самостоятельные единицы, например, некоторая общая цель может разбиться на ряд промежуточных (соответственно целостное действие может дробиться на ряд последовательных действий)” [Давыдов, 1986: 223]. Эта “внутренняя жизнь” системы имеет принципиальное значение для понимания специфики музыкально-художественной деятельности, о которой речь пойдет ниже.

Даже краткое рассмотрение основных положений теории деятельности обязательно требует освещения ее практико-прикладного значения для современного образования. Оно прежде всего в том, что на ее основе была разработана теория учебной деятельности как одного из видов человеческой деятельности, что следует считать достижением отечественной психолого-педагогической науки. Одним из виднейших ученых, занимавшихся учебной деятельностью, является В.В. Давыдов, потому в очередной раз предоставим ему слово: “Если мы хотим осознанно употребить слово “деятельность” применительно к той или иной сфере жизни человека, то обязательно должны отчетливо представлять себе предметное содержание ее компонентов, содержание ее конечного “продукта”. Но если в наблюдаемых нами жизненных событиях мы не можем выделить и определить содержание компонентов деятельности, не можем проследить реальное преобразование человеком той или иной материальной или духовной действительности, то термин “деятельность” к этим событиям применять нельзя. Жизнь некоторых людей лишь частично связана с полнокровной человеческой деятельностью, она лишь теплится у них в неразвитой форме. Люди иногда являются носителями "выморочной" деятельности.

Все сказанное прямо относится к тому, что следует считать учебной деятельностью школьника. “Во-первых, она содержит все перечисленные компоненты общего понятия деятельности. Во-вторых, эти компоненты имеют специфическое предметное содержание, отличающее их от любой другой деятельности (например, от игровой или трудовой деятельности). В-третьих, в учебной деятельности обязательно

должно присутствовать творческое или преобразующее начало. Если в реально наблюдаемых нами занятиях школьников отсутствуют перечисленные моменты, то они либо вообще не осуществляют собственно учебной деятельности, либо выполняют ее в “выморочной” или весьма ужатой форме (нужно сказать, что подобное в школе наблюдается нередко)” [Петровский, 1989: 133]. Итак, здесь все - предметность, творческое и преобразующее начало и вся иерархическая структура общего понятия деятельности. Как видим, учебная деятельность соотносится с общим понятием деятельности как частное с целым, существование в ней этих основных характеристик становится условием существования ее как деятельности.

Другая мысль ученого раскрывает важнейшую социально-психологическую характеристику учебной деятельности: “...с приходом в школу ребенок начинает усваивать азы наиболее развитых форм общественного сознания - науки, искусства, морали, права, которые связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей. Усвоение азов этих форм общественного сознания и соответствующих им духовных образований предполагает выполнение детьми такой деятельности, которая адекватна исторически воплощенной в них человеческой деятельности. Этой деятельностью детей является их учебная деятельность.

В процессе учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте дети воспроизводят не только знания и умения, соответствующие основам указанных выше форм общественного сознания, но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, - рефлексию, анализ, мысленный эксперимент. Иными словами, содержанием учебной деятельности являются теоретические знания (этим термином мы обозначили единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий)” [Давыдов, 1986: 133].

В кратком обзорном рассмотрении проблемы учебной деятельности к этим мыслям почти нечего добавить. Можно лишь заострить внимание на некоторых моментах. Первый

касается особого статуса учебной деятельности в системе человеческой деятельности вообще.

В.В. Давыдов не случайно говорит об учебной деятельности в связи с овладением детьми “формами общественного сознания”, перечисление которых убеждает в том, что перед нами фактически вся человеческая культура. Это должно быть понято в том смысле, что учебная деятельность - это не какой-либо отдельный, частный вид деятельности, присущий изучению каких-то отдельных сторон действительности, а деятельность, связанная с человеческим познанием вообще. Заметим попутно, что это полностью в русле культурно-исторической концепции в психологии, основы которой были заложены Л.С. Выготским и в рамках которой собственно теория деятельности получила свое законченное выражение.

Во-вторых, не случайно и то, что В.В. Давыдов не прибегает к перечислению каких-либо "исторически возникших способностей", которые воспроизводят дети в процессе обучения, а говорит об основах теоретического сознания и мышления! Фактически ученый претворяет в теории учебной деятельности основополагающую мысль классиков марксизма о том, что мышление человека становится истинно человеческим только тогда, когда оно становится диалектическим. Речь таким образом идет о человеческом мышлении в целом, в связи с чем формирование у детей учебной деятельности (как и весь перевод современного образования в русло научно-теоретического познания) надо рассматривать не просто в утилитарном плане как овладение какими-то отдельными “способами, методами и приемами мышления”, а как воспитание у детей человеческого мышления с присущими ему фундаментальными алгоритмами. В этом плане учебная деятельность приобретает статус абстрактно-всеобщего человеческой деятельности вообще, поскольку в виде теоретического мышления она присутствует всегда и везде, где есть хоть какой-то момент, связанный с познанием (а он есть всегда, даже в досуге). К ее сущности применима мысль Э.В. Ильенкова: учебная деятельность в отношении к деятельности вообще как конкретной целостности существует “...как один из

ясно очерчивающихся моментов конкретного - как частичное, односторонне неполное (потому всегда по необходимости ущербное) проявление конкретного, отделившееся или отделенное от него, относительно самостоятельное образование, мнимо независимый его момент” [Ильенков, 1991: 277]. Иными словами, учебная деятельность как теоретическое (диалектическое) мышление - это одна из важнейших "форм" существования человека как Человека.

С этим ее абстрактно-всеобщим статусом связан и третий момент: в отличие от других типов деятельности - трудовой, игровой, художественной - предметное содержание учебной деятельности не имеет “узко” очерченных рамок, а целиком определяется и конкретизируется в каждом случае содержанием предмета познания. Соответственно и содержание всех ее структурных составляющих полностью связано с конкретным направлением самой учебной деятельности. Но для организации ее в каждом конкретном случае очень важно отметить, что не всякое наполнение структурных составляющих соответствуют содержанию учебной деятельности, а только такие, которые “...нацеливают детей на получение ими знаний как результатов преобразования заданного материала. Такое преобразование вскрывает в материале внутренние или существенные отношения, рассмотрение которых позволяет школьнику проследить происхождение внешних проявлений усваиваемого материала. Учебная потребность - это потребность школьника в реальном или мысленном экспериментировании с тем или иным материалом с целью расчленения в нем существенного и частного, с целью прослеживания их взаимосвязи” [Петровский, 1989: 81].

Наконец, в-четвертых, важным моментом в теории учебной деятельности является то, что ученые выделяют ее как “ведущую для младшего школьного возраста”, связывая, таким образом, этот возраст с закладыванием основ теоретического мышления. Это становится необходимым, по А.Н. Леонтьеву, в связи с “изменением места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений". Новый статус ребенка – “Я – школьник” - это его формальная готовность, говоря словами Гегеля, за короткий отрезок жизни пройти в познании тот путь,

который прошло все человечество. Поэтому учить основам теоретического мышления “как можно раньше”, это значит формировать у ребенка специфические психические новообразования, развивать такие мыслительные алгоритмы и действия, которые в совокупности выступают как научный способ познания мира, т.е. познания в сущностных характеристиках. Об этом и говорит В.В. Давыдов: “учебная деятельность формируется у детей от 6 до 10 лет. На ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения” [Давыдов, 1986: 62]. Но возможно ли в практике достижение этого идеала и насколько обоснованным он выглядит?

Объективное обоснование этого процесса дал еще основоположник отечественной психологии Л.С. Выготский. Раскрывая структуру мыслительной деятельности ребенка, уже на заре становления педагогической психологии как науки он писал: “...можно было бы условно сказать, что спонтанное понятие ребенка развивается снизу вверх, от более элементарных и низших свойств к высшим, а научные понятия развиваются сверху вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным и низшим. Научные понятия прорастают вниз через житейские, житейские понятия прорастают вниз через научные. Мы могли бы сказать, что сила научных понятий сказывается в той сфере, которая целиком определяется высшими свойствами понятий - осознанностью и произвольностью; как раз в этой сфере обнаруживают свою слабость житейские понятия ребенка, сильные в сфере спонтанного, ситуационно-осмысленного, конкретного применения, в сфере опыта и эмпиризма. Связь между развитием этих двух противоположно направленных линий с несомненностью обнаруживает свою истинную природу: это есть связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития” [Выготский, 1934: 230-232]. Эта мысль должна быть понята так: теоретическое сознание и мышление - это есть объективно обусловленная зона ближайшего развития ребенка.

Этот объективно обусловленный “идеал” достижим при условии, если, как продолжает данную мысль В.В.Давыдов, “... принципы диалектического мышления преломить и выразить в “технологии” развертывания учебного материала, в способах формирования понятий у школьников, в средствах организации их собственной мыслительной деятельности. Чувственно-предметные познавательные действия являются подлинной основой понятий, имеющих символическо-знаковую форму. Понятия, опираясь на эти действия, раскрывают всеобщее содержание предметов, приводят их в систему и образуют теорию, которая соответствует внутреннему их содержанию” [Давыдов, 1986: 91, 116]. Ускорение процесса “перерастания” житейских эмпирических понятий в научные - это конкретизация сущности развивающего обучения.

К сожалению, учебная деятельность в современной школе присутствует в ее “выморочном”, “ужатом” виде. Главная причина очевидна: низкая философская и психолого-педагогическая культура учителей-практиков, в частности, незнание и непонимание теории деятельности как фундамента педагогики. Основные негативные последствия тоже очевидны. Во-первых, понимание образования как приобретения ребенком определенного количества знаний, умений и навыков, что и подразумевается под развитием. Фактически не реализуется фундаментальное для всей педагогики положение, сформулированное Л.С. Выготским: “...Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития” [Выготский, 1934: 221].

Во-вторых, “технология” организации учебной деятельности (безотносительно к предмету изучения) в основном сводится к прямому “научению” ребенка понятиям. Хотя еще Л.С. Выготский предупреждал, что “с теоретической стороны едва ли может вызвать сомнения полная несостоятельность того взгляда, согласно которому понятия берутся ребенком в процессе школьного обучения в готовом виде и усваиваются так же, как усваивается какой-либо интеллектуальный навык. Но и с практической стороны на

каждом шагу обнаруживается ошибочность этого мнения. прямое обучение понятиям оказывается практически невозможным и педагогически бесплодным. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания" [Выготский, 1934: 165-166]. По всему этому учебная деятельность на любом школьном предмете (включая и предметы эстетического цикла) должна протекать как сущностное усвоение знаний, что, например, подчеркивает А.Н. Шимина: "Сущность усвоения знаний должна состоять в организации такой деятельности ученика, при которой он участвовал бы в акте производства знаний. т.е. владел бы истиной не только как итогом, но истиной как процессом, пониманием тех путей, которые привели к ней" [Шимина, 1981: 53]. Другими словами: при должной организации учебной деятельности в центре внимания оказывается "эмбриология истины" (А.И. Герцен), а итоговым знанием становится овладение способами выведения знаний.

В заключение краткого обзора теории деятельности надо сказать, что "деятельностный подход" исповедуется в музыкальном образовании сравнительно давно. Однако в рамках эмпирической педагогики он получил своеобразную трактовку: под видами деятельности традиционно подразумевались (и в массовой практике подразумеваются до сих пор) слушание музыки, вокально-хоровая работа, изучение музыкальной (нотной) грамоты, освоение музыки в движении. Причем в программах по музыке, в методической литературе эти основные "виды" деятельности выделялись в самостоятельные разделы, где раскрывались их характерные черты. Например, слушание музыки отождествлялось с "восприятием" музыки, вокально-хоровая работа и игра на детских музыкальных инструментах считалась "исполнительской деятельностью", освоение музыкальной грамоты, изучение форм, средств выразительности (также и заучивание фактов из жизни композиторов) трактовалось как приобретение "теоретических знаний" о музыке. Характерно, что "творческая деятельность" часто выделялась в отдельный "вид" деятельности и по большей

части связывалась с введением в ткань урока элементов импровизации, которая понималась как овладение ребенком определенными “алгоритмами” (попросту говоря - штампами) продолжения, развития, присочинения окончаний музыкальных фраз.

Понятно, что в условиях, когда отсутствует серьезное теоретико-методологическое обоснование самого подхода к преподаванию музыки, исходящее из научной теории деятельности, когда деятельность (точнее сказать, учебная работа) школьников дробится на ряд отдельных ее “видов”, когда музыкальное образование понимается только как овладение расписанной по годам обучения “системой знаний, умений и навыков” и само овладение ими протекает как репродуктивная “работа по усвоению”, - в этих условиях говорить о подлинном деятельностном подходе, о развивающем обучении нельзя. Итогом такого “деятельностного подхода” стало сложившееся в практике преподавание музыки как школьного предмета.

В научно-методической литературе последних лет процесс преподавания музыкального искусства в школе все более начинает рассматриваться с позиций развивающего обучения как художественно-педагогический процесс, выдвигается требование разработки художественной дидактики, - в этом видятся пути перестройки массового музыкального образования.

В современной школьной музыкальной педагогике реально существуют два исторически сложившихся подхода к преподаванию музыки: как школьного предмета и как живого образного искусства. Теоретическая база первого из них складывалась исторически и вытекает из статуса музыки как предмета изучения в школе и из отношения к музыке как “средству” воспитания (этот подход будем далее называть “традиционным”). Сторонники другого подхода (в дальнейшем будем именовать его “новым”) также опираются на историю музыкальной педагогики и в теоретических поисках руководствуются мыслью Д.Б. Кабалевского из вступительной статьи к программе, где он, говоря о попытках создания всего нового в преподавании музыки, писал: “Пожалуй, самое

парадоксальное то, что в попытках этих присутствует стремление опереться на общую педагогику, психологию, физиологию, эстетику, социологию (что само по себе, конечно, естественно и положительно), но менее всего в этих попытках ощутимо стремление опереться на закономерности самой музыки” [Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы, 1977: 5].

Кстати сказать, на той же позиции стоит и автор программы по изобразительному искусству Б.М. Неменский, во-время восхитившийся философским юмором мыслителей прошлого: в свое время классиками марксизма было сформулировано положение о необходимости соответствия между характером предмета и характером его познания: разве характер самого предмета не должен оказывать никакого влияния на исследование? - писал Маркс. - И разве способ исследования не должен изменяться вместе с предметом? Разве, когда предмет смеется, исследование должно быть серьезным? “И ребенок, и живая жизнь искусства требуют уважения к “своим правам”. Опасно превращать учителя искусства в сухого протоколиста. Он обязательно потеряет суть своего предмета” [Неменский, 1987: 82-83]. Этот методологический посыл обязывает всех, кто исповедует подход к преподаванию музыки как искусства, искать пути реализации данной идеи в самой музыке, в самой природе искусства.

Характерно, что саму идею обращения к природе искусства не отвергают и сторонники противоположного подхода, однако при этом продолжают твердо стоять на утверждении, что реализация ее в условиях общеобразовательной школы возможна только на принципах общей дидактики (О.А. Апраксина, Ю.Б. Алиев). Потому в современной научно-методической литературе, да и в широкой школьной практике можно четко выделить два полюса мнений: приверженцы нового мышления в школьной музыкальной педагогике решительно восстали против принципов общей дидактики, нередко провозглашая полный отказ от них и доказывая необходимость создания в противовес им художественной дидактики, а представители традиционного направления продолжают отстаивать правомерность подхода к

музыке как школьному предмету и не принимают никакой альтернативы. Такая абсолютизация “единственно правильной” точки зрения приводит к тому, что оказываются неправы и те, и другие: хотим мы того, или не хотим, но музыка преподается *в* массовой школе, но в то же время она является видом искусства, а не предметом естественно-научного цикла.

Следовательно, необходимо теоретически переосмыслить “водораздел” между обоими подходами - сами принципы общей дидактики, с точки зрения их роли и возможностей в организации урока музыки как урока искусства. Не с позиций отказа каким-либо принципам в “праве на жизнь”, или “снисходительного” принятия их в лоно преподавания искусства, а с позиций гармонии их взаимодействия с принципами художественной дидактики. Важно показать, что гармония их взаимосвязей - не конгломерат, не механическое соединение, а выражение глубинных взаимозависимостей, взаимодействий внутри системы принципов со своей иерархией, причинно-следственной соподчиненностью, специфической и функциональной ролью отдельных принципов-элементов.

Такой видится кардинальная теоретическая проблема массовой музыкальной педагогики наших дней. В ее исследовании нуждается не только повседневная музыкально-педагогическая практика, но и содержание методологической подготовки педагогических кадров, вопрос о которой в последнее время поднимается со всей остротой (в основном, в работах Э.Б. Абдуллина, Л.Г. Арчажниковой). Причем и здесь мы сталкиваемся с односторонней точкой зрения. Например, Ю.Б. Алиев на одном из семинаров, посвященных методологии музыкальной педагогики, в своем выступлении подчеркнул: перестройка подходов к вузовскому курсу методики музыкального воспитания возможна только с позиций общей дидактики, поскольку исследования, проведенные в рамках современных дидактических воззрений, доказывают, что обучение является одним из ведущих средств воспитания.

Абсолютизация “современных дидактических воззрений” представляется излишней и неправомерной. С тем, что обучение играет важную роль в воспитании, сторонники нового подхода согласны, они лишь возражают против того,

чтобы считать обучение хоть и ведущим, но “средством” воспитания, настаивая, согласно основной педагогической формуле, на их диалектическом единстве в рамках одного процесса. Эту позицию довольно точно сформулировал еще Д.Б. Кабалевский. Говоря о неразработанности в те годы специфической музыкально-образовательной, музыкально-воспитательной методики, он подчеркивал, что их отсутствие “не может быть восполнено общедидактическими принципами. Для изучения музыки эти принципы, разумеется, нужны, но если они не проникнуты живым дыханием самой музыки, они остаются абстрактной схемой, вырождающейся в конце концов в догматические “правила педагогики”, способные лишь формально “упорядочить” процесс обучения, но лишить его радости, эмоциональной наполненности и тем самым отнять у него самое главное - способность благотворного воздействия на духовный мир учащихся.” [Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы, 1977: 5]. Вот этой-то диалектики воспитания-обучения нам как раз и не хватает (и не только на уроках искусства) - но это и самое сложное.

В научно-методической литературе работ, специально посвященных проблеме использования принципов общей дидактики в преподавании искусства, найти не удалось (за редчайшим исключением), вероятно, из-за трудностей, вызванных рядом причин. Во-первых, сами принципы общей дидактики в их нынешнем виде уже не удовлетворяют педагогическую науку и практику и передовые ученые все более настаивают на их пересмотре. Во-вторых, принципы художественной дидактики пока находятся в стадии становления и складываются как принципы преподавания отдельных видов искусства, в систему принципов преподавания искусства они еще не сложились. В-третьих, в музыкальной педагогике еще не выработана та мера, с помощью которой можно было бы безошибочно определять, где начинается излишнее увлечение обучением, а где воспитанием. Если бы такая мера существовала, мы бы не имели "перегибов и уклонов" в практике музыкального воспитания, когда урок проводится либо в русле “техницизма”, либо превращается в общие слова о величии музыкального искусства. Вероятно,

тогда не было бы и самой проблемы – какую роль должны играть принципы общей дидактики в музыкальной педагогике. Но проблема есть, и хотя указанные причины в значительной мере затрудняют ее исследование, ввиду ее значимости постараемся внести в нее некоторую ясность.

Принципы общей дидактики разрабатывались еще в те времена, когда педагогика как наука только начинала свой долгий путь. Поэтому в большей части они сложились как эмпирическое обобщение всего того, что наработал "здравый смысл" в повседневной практике обучения со всеми ее догмами и противоречиями. Ввиду этого некоторые общедидактические принципы, при всей их "всеобщности", не затрагивают сущность процесса передачи знаний и носят в большой мере "организационный" характер, ибо сложились как "обобщение повседневности" в обучении и во многом диктовались соображениями утилитарно-практического порядка. Важно, что в силу исторических причин во времена становления принципов общей дидактики преподавание искусства в них не могло найти никакого отражения, поскольку самой школьной музыкальной педагогики как таковой еще не существовало: она была явлением стихийным, держалась на опыте и творчестве отдельных личностей. О массовой же музыкальной педагогике (в современном ее понимании как преподавания музыки в общеобразовательной школе) в те времена вообще говорить не приходится. Только в прошлом столетии в период становления и демократизации профессиональной музыкальной жизни (а не народно-фольклорного ее пласта, возникшего практически вместе с человеком) передовые музыканты Западной Европы задумались о приведении разрозненных педагогических взглядов, школ, теорий в систему. Но это происходило в сфере подготовки профессиональных исполнительских кадров.

В дореволюционной России преподавание музыки в учебных заведениях, где получали образование имущие классы (лицеях, гимназиях, институтах и пр.), преподавание музыки велось также на профессиональной основе, и только в муниципальных школах для простого народа, где на уроках музыки разучивались молитвы и простейшие песни, можно условно говорить о массовой музыкальной педагогике.

Постепенно, благодаря усилиям просветителей, энтузиастов, меценатов, внимание к общему музыкальному образованию повышалось, сложились и теоретические взгляды на преподавание музыки в школе как искусства (что произошло также на базе профессиональной музыкальной педагогики и достижений искусствознания и музыковедения). Но, не имея должного методологического и методического обеспечения в преподавании (точнее, “отказавшись” от науки), музыка в школе в дальнейшем стала “легкой добычей” общей дидактики - была механически “вписана” в систему школы и доминирующую концепцию воспитания (что показано выше).

В этом известная историческая предопределенность того факта, что музыка в школе преподается на принципах общей дидактики. Но в настоящее время, в русле нового педагогического мышления строить концепцию обучения искусству только на этих принципах, это значит заниматься реанимацией старого, догматически застывшего и к тому же не обязательно распространяющегося во всем объеме на другие виды познания, в особенности на эстетическое освоение мира. Чтобы теоретически обосновать это положение, перейдем к более детальному рассмотрению принципов общей дидактики в свете идей развивающего образования и теории учебной деятельности, поставив своей задачей выявление возможностей общедидактических принципов в обеспечении становления урока музыки в школе как урока искусства.

Как известно, дидактические принципы - это система теоретических обобщений, призванных организовать содержание и формы обучения таким образом, чтобы оно осуществлялось наиболее плодотворно. В.М. Букатов, анализируя итоги “круглого стола” дидактов (1980), приводит ряд мнений виднейших из них, в частности: “В ходе обсуждения В.В. Краевским подчеркивалось, что дидактические принципы - это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, необходимое для реализации этой деятельности. В конечном счете все, что делается в педагогике, сказал В.В. Краевский, сводится к научному обоснованию практической педагогической деятельности и отвечает на вопрос: каким должно быть обучение, чтобы оно

соответствовало целям, предъявляемым обществом, и протекало наиболее эффективно” [Букатов, 1988: 14]. Такое понимание роли принципов, конечно, никак не противоречит целям и задачам музыкальной педагогики, поскольку призывает организовать практическую деятельность педагога-музыканта рационально и соответственно “целям, предъявляемым обществом” - воспитать духовно развитую личность.

Однако, в отношении к принципам дидактики у самих дидактов имеются некоторые разногласия, о чем свидетельствует В.М. Букатов: “...Материалы “круглого стола”, как и материалы предыдущих дискуссий, показывают, что причину разногласий часто видят в том, что принципы собственно обучения объединяются с принципами воспитания. Поэтому Б.С. Гершунский поставил вопрос о генезисе дидактических принципов. При внимательном рассмотрении оказалось, что целый ряд их не является результатом собственно дидактических исследований. К ним ученый относит: принцип всестороннего и гармонического развития личности, принцип политехнизма и некоторые другие. Эти принципы вошли в дидактику из более общих наук - философии, социологии и т.п.” [Букатов, 1988: 15]. Факт обогащения системы дидактических принципов “пришедшими из философии, социологии и т.п.”, в особенности такими как "принцип всестороннего и гармонического развития личности" (он также целиком соответствует целям и задачам музыкальной педагогики), можно только приветствовать.

Но в этом факте присутствует и настораживающий момент. Конечно, внутреннее дело дидактов следить за “чистотой” принципов обучения отдельно и принципов воспитания отдельно, за гармонией их взаимодействий, взаимопереходов. Музыкальной же педагогике более “симпатичны” те принципы, где обучение и воспитание сплавлены в едином процессе. На этот “критерий” указывал Д.Б. Кабалевский, говоря, что “в нерасторжимом единстве основной педагогической формулы “воспитание – обучение” на начальном этапе акцент должен быть поставлен на первой части этой формулы” [Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы, 1977: 21]. Искусство, в отличие от “чистых

наук", будучи "художественной моделью эмоций" (В.В. Медушевский), дает человеку знания о собственном духовном мире, возвышает и утончает его эмоции, "учит" его эстетическим оценкам, - потому нужно говорить о воспитывающем воздействии искусства как о его природе. Именно эта сущность позволила Л.С. Выготскому считать искусство "общественной техникой чувства", а А.Н. Сохору выделить воспитательную функцию искусства в "сверхфункцию". Воспитывающая природа искусства как раз и заставляет педагогов-музыкантов с настороженностью относиться к общедидактическим принципам как принципам "чистого обучения" и порой заявлять об их полной неприемлемости для художественной дидактики, потребность в создании которой в настоящее время вырастает до уровня социального заказа.

Однако, для "осторожного" отношения к общедидактическим принципам есть известные основания, поскольку в настоящее время они подвергаются критике со стороны передовых ученых, особенно психологов. Подчеркивается эмпирический характер принципов, однобокость в направленности на обучение, показывается неглубокая их трактовка и вообще ставится под сомнение способность некоторых из них обеспечить должную организацию учебно-воспитательного процесса в современных условиях. В.В. Давыдов посвятил критическому анализу дидактических принципов специальную работу, где, например, пишет:

"Принцип преемственности выражает тот реальный факт, что при построении школьных учебных предметов для начальной школы сохраняется связь с тем типом житейских знаний, которые ребенок получает еще до школы, а также тот факт, что при распространении обучения за пределы начальных классов не выделяются сколько-нибудь отчетливо особенности и специфика следующей ступени получения знаний в отличие от предыдущей. Однако здесь не рассматриваются сколько-нибудь подробно внутренние изменения "содержания и формы" обучения. Эти изменения описываются лишь как количественные, без выделения, например, качественного

своеобразия знаний, которые даются начальной школой (они уже отличаются от дошкольного опыта), и знаний, которые нужно дать ученику в 4-8, а затем в 9 и 10 классах. Подобная преемственность, фактически реализуемая в школьной практике, приводит к неразличению научных и житейских понятий” [Петровский, 1989: 73-74].

Это важно в музыкальном образовании тоже: те знания, которые ребенок получает на уроках музыки, также должны отличаться от тех знаний, которые ребенок приобретает на этапе дошкольного эмпирического вхождения в музыку, совершающегося во многом на интуитивном уровне. И уже в начальной школе, где ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, требуется принципиально иной способ овладения искусством, приобретения знаний о нем, иной способ мышления, качественно более высокий уровень восприятия, что, в конечном итоге, призвано обеспечить в дальнейшем углубленное исследование ребенком своего духовного мира, понимание организации средств музыкальной выразительности как формы в единстве с содержанием музыки.

Отметим, что и методика, рекомендуемая в современной методической литературе, потому и носит удручающе упрощенный, дидактически-прикладной характер, так как исходит из сложившегося в практике понимания принципа преемственности как прямого продолжения способа вхождения в музыку, который был характерен для дошкольного возраста. И если мы проанализируем знания, умения и навыки, которые в традиционных программах “разложены” для каждого класса (в соответствии с принципом доступности и с учетом психолого-возрастных особенностей учащихся), то убедимся, что они изменяются только по линии усложнения и объема: от одноголосия к двухголосию, от трихорда к гамме, от простых форм к более сложным, от одного количества музыкальных терминов к другому и т.д. Содержание полагающихся при этом общих слов, положений, деклараций, отражающих именно количественное преобразование знаний, умений и навыков (естественно, в сторону усложнения и объема их), можно свести к фразе примерно такого типа: “В этом классе (возрасте), помимо закрепления знаний, умений и навыков

предшествующего года (лет, затем возможно перечисление), детям становятся доступными (они достаточно подготовлены) более сложные явления музыкального искусства (перечисление явлений, фактов, терминов, а то и качеств личности и т.д.), а также более сложные умения и навыки (следует их перечисление), что позволяет эффективно формировать (опять перечисление)".

К сожалению, ни в одной программе традиционного направления мы не найдем обоснования необходимости принципиально изменить метод познания музыки, способы вхождения в музыкальное искусство, ни в одной преамбуле не встретим серьезного анализа содержания предлагаемой программы (особенно, с точки зрения воспитания у школьников основ научного мышления, которое заложено в новой концепции и программе), не встретим анализа деятельности детей на уроке, характеристик мыслительного процесса, эмоциональных реакций учащихся разных возрастов. Когда же встречаются слова типа "в этом классе на новом качественном уровне", то за ними стоит лишь "количественное представление" о новом уровне и качестве. В такой трактовке принцип преемственности для музыкальной педагогики непригоден, поэтому с приведенной выше критикой нельзя не согласиться.

"Принцип доступности, - продолжает В.В. Давыдов, - нашел отражение во всей практике построения учебных предметов: на каждой ступени образования детям дается лишь то, что им посильно в данном возрасте. Но кто и когда точно и однозначно мог определить меру этой "посильности"? Ясно, что эта мера складывалась стихийно, в реальной практике того преподавания, которое заранее, исходя из социальных требований, предопределяло уровень требований к детям школьного возраста. Эти требования превращались в "возможности" и "нормы" психического развития ребенка, санкционируемые затем (задним числом) авторитетом возрастной психологии и дидактики. Теория и практика исходят из предположения, что обучение лишь утилитаризирует уже сложившиеся и наличные психические возможности ребенка. Это приводит к игнорированию конкретно-исторической

природы самих возможностей ребенка и подлинно развивающей роли обучения - не в том плоском смысле, что обучение “ума прибавляет”, а в том, что перестраивая систему обучения в определенных исторических обстоятельствах, можно и нужно изменять общий тип и общие темпы психического развития детей на разных ступенях образования. Практический смысл принципа доступности противоречит идее развивающего обучения” [Петровский, 1989: 73-74].

Можно привести многочисленные примеры “деятельности” принципа доступности в музыкальной педагогике, - они общеизвестны: от рекомендаций воспитывать детей младшего школьного возраста только на музыке оптимистического, радостного звучания, вызывающей положительные эмоции (отрицательные эмоции одно время считались “вредными” для детской психики), до “пошагового” овладения нотной грамотой и певческим диапазоном. Главное в том, что с помощью принципа доступности в свое время были установлены “возможности” и “нормы” музыкального развития среднего советского школьника, которые касались исключительно знаний, умений и навыков, почти совершенно не затрагивая духовного и эмоционального развития детей. И это закономерно сразу в двух смыслах.

Во-первых, образ урока музыки и содержание музыкального образования в рамках подхода к преподаванию музыки как школьного предмета ни к чему другому и не сводится (это покажем далее).

Во-вторых, сама сфера восприятия музыки, эмоционально-психического развития не имеет четко выраженных количественных показателей, с которыми принцип доступности “привык” иметь дело. Восприятие музыки - сфера идеального, зависящая от наличия врожденных способностей и психических качеств и особенностей личности - всегда индивидуально (несмотря на объективные его константы, отражающие общечеловеческие смыслы в содержании музыки и общие закономерности человеческой психики).

Следовательно, установить четкие границы того, что должен воспринимать школьник, о чем думать, с какой интенсивностью переживать, как выражать свои эмоции, и

выработать четкие критерии контроля за восприятием музыки практически невозможно. Потому в качестве критериев музыкального развития выступили объективно сложившиеся в профессиональной музыкальной педагогике представления о сложности того или иного произведения, жанра, формы (например, симфония сложнее для восприятия, чем пьеса в форме "рондо", оперная ария - чем песня, полифония сложнее, чем гомофония и т.д.).

В некоторой степени это справедливо. Однако, только в некоторой, в той, когда речь идет об исполнительском искусстве. Там действительно существует определенная "градация" трудностей музыкально-содержательного, фактурного, стилевого, технического порядка. Что же касается восприятия музыки слушателем (особенно, мало подготовленным), то здесь понятия “легко” и “сложно” - многозначны, многослойны, диалектичны, потому бывает невозможно заранее определить доступность того или иного произведения. Одноголосная мелодия, в силу интонационной трудности, может оказаться значительно сложнее для восприятия и воспроизведения, чем двух и даже трехголосная песня.

Небольшая пьеса И.С. Баха, которую дети играют во 2-3 классах музыкальной школы, по образно-содержательному строю может оказаться для восприятия более трудной, чем красочная оркестровая характерная пьеса (типа “Кикиморы” А. Лядова), или симфонический фрагмент, богатая темброво-динамическая палитра которого вызовет у детей множество ассоциаций, разбудит фантазию, воображение. Кстати говоря о восприятии музыки, мы забываем о том, что его интенсивность и, следовательно, влияние на эмоциональный мир человека имеет еще и возрастную относительность: можно ли с уверенностью сказать, что восприятие симфонии взрослым человеком, умудренным знаниями и житейским опытом, более интенсивно и продуктивно, чем восприятие ее ребенком, в духовном мире которого, ввиду непосредственности его эмоционального мироощущения, она может вызвать эмоциональное потрясение?

Музыкально-педагогическая практика без конца опрокидывает утверждения схоластической дидактики и психологии о доступности тех или иных произведений. Сплошь и рядом считающаяся доступной для восприятия музыка не вызывает у детей особых эмоций, в то время как “недоступные” для маленьких школьников арии Руслана, Сусанина, Кутузова оказывают на них сильнейшее воздействие, заставляют переживать чувства героев как свои собственные, что и дает значительный толчок детскому музыкальному и духовному развитию. Достаточно, например, вспомнить, как в 80-е годы в журнале “Музыка в школе” публиковались свидетельства учителей музыки о том, что “Ария Сусанина” из одноименной оперы М.И. Глинки, “Сурок” Бетховена и другие произведения, могущие вызвать у детей “отрицательные” эмоции, назывались детьми в числе самых любимых.

Исследования последних лет показали, что детям начальной школы, в том числе шестилетним школьникам, оказывается вполне доступной музыка ярких контрастов, глубоких содержательных обобщений, достаточно сложная по языку, что их не нужно ограждать от диалектики реальной жизни - они заинтересованно относятся к категориям добра и зла, жизни и смерти, счастья и несчастья и пр. Но поднять над повседневностью может только высокая музыка, а не “высокохудожественные” опусы типа детских песен, традиционно кочующие из одного репертуарного сборника в другой. Погружаясь благодаря искусству в сложные и противоречивые жизненные явления, прикасаясь к философским смыслам, дети начинают размышлять о важных проблемах бытия. Конечно, это пока невозможно на понятийном уровне (здесь принцип доступности “срабатывает”), но это оказывается вполне возможным на уровне эмоционально-оценочном, непосредственно переживая каждую драму, трагедию как “несправедливость”, - а к ней дети очень чутки. Все сказанное позволяет заключить: утверждение В.В. Давыдова о том, что практический смысл, догматическая трактовка принципа доступности противоречит идее развивающего обучения, целиком и полностью подтверждается

в музыкальной педагогике, особенно в сфере, связанной с воспитанием духовной культуры школьников.

Критикуя догматическую трактовку принципа сознательности усвоения знаний, В.В. Давыдов указывает: “Принцип сознательности” можно признать здравым уже потому, что он направлен против формальной зубрежки и схоластики в обучении: “Знай и понимай то, что знаешь”. Но что значит “понимать”? Традиционное обучение исходит из того, что любое знание получает свое оформление в виде отчетливых и последовательно развернутых словесных абстракций. Каждая словесная абстракция должна быть соотнесена ребенком с вполне определенным чувственным образом - представлением (ссылка на конкретные примеры, иллюстрации). Подобная сознательность, как это ни странно, замыкает круг приобретаемых человеком знаний в сфере значения слов с их чувственно-наглядными коррелятами, а это один из внутренних механизмов эмпирико-классифицирующего мышления, противостоящего теоретико-постигающему мышлению” [Петровский, 1989: 74].

Это противостояние ученый видит в том (и это исключительно важно для воспитания музыкального мышления), что для теоретико-постигающего мышления в русле диалектической логики “реальность знаний заключена прежде всего не в форме словесных абстракций, а в способах деятельности познающего субъекта, для которого преобразование предметов, фиксация средств таких преобразований являются столь же необходимыми компонентами “знаний”, как и их словесные оболочки. Но обращение к таким способам чуждо всей традиционной дидактике” [Петровский, 1989: 74-75].

Мы подчеркивали исключительную важность данной критики для музыкальной педагогики в связи с тем, что она содержательно раскрывает причину большого количества “околомузыкальных” разговоров на уроках и, главное, - психологический механизм превращения урока искусства в урок знаний, умений и навыков. Прежде всего, уясним себе, что речь идет о принципе общей дидактики, который предназначен (и исторически, и практически) для преподавания

естественнонаучных школьных предметов, где осознанность знаний - условие успешного усвоения учебного материала. А для этого как раз и необходимо оформление знаний в виде словесных абстракций, обобщений, понятий, “отчетливых и последовательно развернутых”, результатом чего становится почти обязательное отнесение полученного знания к тому или иному классу, виду, роду уже известных детям явлений и фактов.

А теперь представим себе учителя музыки, который в полном соответствии с тем, как его самого учили, а также с требованиями всеобщего школьного принципа преподавания (именно такой статус принципы общей дидактики получили у О.А. Апраксиной), тоже стремится сделать полученное, но пока еще отвлеченное музыкальное знание “осознанным”. Как он поступит? Он постарается те во многом неясные ощущения, полуосознанные впечатления, зыбкие психические образования, то удивительное “таинство” эстетических переживаний конкретизировать, т.е. придать им точную, понятную материальную форму. Для этого он постарается вызвать у детей красочные ассоциации, призвать на помощь аналогии с уже известным, провести анализ с целью найти характерные черты, роднящие данный музыкальный факт или явление с им подобными, будет искать доступные и понятные школьникам формулировки, может быть призовет на помощь убеждающую наглядность и пр. Словом, будет всячески стараться "донести" знание до сознания школьников, в осознанном виде "закрепить" в их памяти.

Легко понять, что процесс осознания и закрепления знаний на уроках музыки в этом случае протекает как дидактический процесс по содержанию и по форме, как "околомузыкальные" разговоры, беседы, погружение в теоретическую часть музыкальных знаний в ущерб знаниям подлинно музыкальным, - эстетическим, нравственным. Обобщая “деятельность” критикуемых выше принципов (преемственности, доступности, сознательного усвоения знаний - о других ниже), уже сейчас можно сделать вывод, что они организуют мышление учителя музыки как “дидактическое мышление”, направляя преподавание музыки в русло

“антиасафьевской мысли”, что с горечью отмечал Д.Б. Кабалевский: ”искусство - научная дисциплина, которой учатся и которую изучают”.

Л.В. Горюнова приводит образец такого мышления: “Или вопросы, например, по симфонической сказке С.С.Прокофьева “Петя и волк”. “Какова музыкальная речь (мелодия, темп, сила звучания, высота звуков), изображающая утку?. Оказывается, важен не характер, не образ утки, точно схваченный в пластике мелодии и тембре, а нечто совсем другое: высота звуков, сила звучания, темп” [Горюнова. 1989: 18].

Это мышление и привело к тому, что тематизм новой программы, который Л.В. Горюнова (автор интересной проблемной книги “Говорить языком самого предмета”) в одной из работ охарактеризовала как систему последовательно усложняющихся и взаимосвязанных музыкально-эстетических тем, отражающих природу музыки и природу ребенка, превратился в своего рода ”набор” закономерностей, “правил” музыки. Она не без иронии указывала, что, к сожалению, детям опять предлагается свод правил, которые они должны запомнить: “к прежним правилам, как сидеть и стоять при пении, теперь добавились новые, которые чаще всего связаны с темами программы, вернее, с заучиванием их формулировок, что, бесспорно, является результатом непонимания сути тематизма, его искажением”. Добавим к этому: практически изменился только уровень - в роли знаний, умений и навыков теперь выступают не отдельные факты и явления музыки, а обобщения, понятия, представления, оформленные <u>в виде темы</u>. Ими как “ключевыми знаниями” (Э.Б. Абдуллин) в определенные сроки должен овладеть школьник.

В связи с этим возникает вопрос: что такое собственно музыкальные знания по содержанию и по форме? Характерно, что в рамках дидактического подхода он просто не возникал, поскольку в их роли выступали теоретические знания о музыке, перенесенные в общеобразовательную школу из сферы профессионального музыкального образования. На этот вопрос нельзя ответить однозначно, так как формальные знания о музыке тоже входят в понятие “музыкальные знания”. Но

прежде всего это, как упоминалось выше, те “таинственные”, полуосознанные, интуитивные идеальные психические образования в виде эстетических и нравственных оценок. Они возникают как результат ”эмоционального мышления” при соотнесении школьником эмоций музыки (в которых уже зафиксированы композитором оценки общечеловеческого, - например, эмоции Ивана Сусанина в предсмертной арии) со своими эмоциями, вызванными музыкой.

Фактически сам процесс соотнесения музыкальных концентрированных общечеловеческих эмоций, в которых заключена обобщенная нравственно-психологическая реакция-оценка явлений жизни, со своими собственными эмоциями, рождающимися под влиянием музыки, - этот процесс становится механизмом воспитательного воздействия музыки (воздействия искусства в целом как духовно-практического способа “обработки людей людьми”). Рождающиеся в чувственном мире ребенка идеальные психические образования в виде эмоций-оценок - они становятся результатом, тем знанием, в котором заключен момент соизмерения ребенком "своего" с "общечеловеческим". Эти образования и есть те самые "способы деятельности познающего субъекта", в которых одновременно фиксируются средства преобразования самого себя.

Вот об этой специфике музыкального знания, которое принадлежит чувственной сфере, а потому совершенно не обязательно должно быть выражено в понятиях, в теории и практике музыкального образования часто “принципиально сознательно” забывают, потому что “обращение к таким способам чуждо всей традиционной дидактике”. Излишне говорить о том вреде, который наносит развитию духовного мира детей поспешность педагогов-музыкантов в стремлении как можно скорее перевести это идеальное, подсознательное в рассудочно-рациональное “в виде отчетливых и последовательно развернутых словесных абстракций” - они уничтожают живое эмоциональное ощущение музыки и заставляют школьников задумываться не о своих переживаниях, а о том, как выразить их словами.

Продолжая критику общедидактических принципов, В.В. Давыдов пишет про принцип наглядности, что он “прост до банальности”, но его практическое применение ведет к очень серьезным, а для умственного развития школьников - к трагическим последствиям. Благодаря тому, что “принцип наглядности не просто (и не столько) утверждает чувственную сторону понятий, а сводит их по существу к эмпирическим понятиям, конституирующим эмпирико-классифицирующее мышление, в основе которого лежит отражение лишь внешних, чувственно данных свойств объекта” [Петровский, 1989: 75].

Такую характеристику принципа ученый обосновывает тем, что “основоположники и ревнители “наглядности” в обучении вкладывают в нее следующий смысл: 1) в основе понятия лежит сравнение чувственного многообразия вещей; 2) такое сравнение приводит к выделению сходных, общих признаков этих вещей; 3) фиксация этого общего словом приводит к абстракции как содержанию понятия (чувственные представления об этих внешних признаках - подлинное значение слова); 4) установление родо-видовых зависимостей таких понятий по степени общности признаков составляет основную задачу мышления, закономерно взаимодействующего с чувственностью как своим источником” [Петровский, 1989: 75].

Фактически в последовательности этих пунктов находит отражение логика эмпирического мышления, и уже поэтому наглядность как таковая (в традиционном ее понимании) в деле превращения урока музыки в урок искусства не дает практически ничего или очень мало.

Во-первых, потому, что в музыке чувственность имеет совершенно другую природу - не информативную, а эстетическую. Внешне-информативная ее функция проявляется постольку, поскольку ухо является органом чувств, сами же музыкальные чувства и эмоции изначально рождаются как результат эмоционально-оценочной деятельности человека. Поэтому на уроках музыки сама чувственность и понятия, источником которых она выступает, относятся не к сфере конкретных вещей, а к сфере мироощущения, мировосприятия, миропонимания человека, в которой он проявляет свою духовную, нравственно-эстетическую природу.

Во-вторых, музыка, благодаря своей временной природе, художественными средствами воспроизводит наиболее общие диалектические законы объективного мира, можно сказать, является художественной моделью его развития. Потому на уровне эмпирического мышления сущность музыки понята быть не может, познание музыки в представлениях, обобщениях, абстракциях и понятиях может стать продуктивным только на основе диалектической логики.

Это ставит под сомнение вообще использование принципа наглядности в музыкальной педагогике: в чем он может проявляться? То ли в показе портретов композиторов, разнообразных таблиц по музыкальной грамоте, в привлечении другого иллюстративного материала - но это, традиционное для предметов естественно-научного цикла, не сущностно для искусства. То ли в привлечении произведений других видов искусства - но тогда взаимодействие искусств (не иллюстрация друг друга, а именно взаимодействие) становится отдельной философско-эстетической проблемой и мы должны будем говорить о другом принципе: принципе комплексного изучения различных видов искусства на единой образно-художественной основе.

К сожалению, выработавшиеся в практике музыкального образования устойчивые стереотипы мышления (в первую очередь, конечно, взгляд на музыку как <u>учебный предмет</u>) не учитывают этой специфики искусства и трактуют наглядность в полном “эмпирическом объеме”, благодаря чему музыка становится не моделью диалектики жизни, внутреннего мира человека, а простой иллюстрацией жизни.

Критикуя трактовку “принципа научности”, В.В.Давыдов указывает, что он ”...в традиционной дидактике понимается в узко эмпирическом, а не в подлинно диалектическом значении, т.е. не в значении особого способа мысленного отражения действительности, восхождения от абстрактного к конкретному. Подлинная реализация принципа научности обучения связана с изменением типа мышления, проектируемого всей системой образования, т.е. с переходом к формированию у детей уже с первых классов основ теоретического мышления, которое лежит в фундаменте

творческого отношения человека к действительности" [Петровский, 1989: 75-76].

В логике этой мысли показательна трактовка "принципа научности" в одном из дидактических пособий: "В преподавании любого учебного предмета должны найти отражение современные достижения науки. Наука не стоит на месте. Она постоянно развивается, обогащается новыми исследованиями и открытиями, которые оказывают огромное влияние на практику. Это не значит, что в содержание обучения включаются все современные достижения науки. Речь идет о современном подходе к изучаемым вопросам и ознакомлении учащихся с теми достижениями науки, которые им доступны. Понятно, что все это делается с учетом возраста и подготовленности учащихся" [Огородников, 1978: 60-61].

Характерно, что в этой интерпретации принципа научности "завязаны" сразу несколько дидактических принципов, и для полноты картины остановимся на них подробнее. Это в первую очередь "принцип доступности", который в этом же пособии определяется так: "Принцип доступности вытекает из требований учета возрастных особенностей учащихся, чтобы объем и содержание учебного материала были по силам учащимся, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу представлений и понятий, на основе которых происходит их непрерывное движение вперед" [Огородников, 1978: 69]. Сразу же вспоминается В.В. Давыдов с его вопросом: кто и когда определил меру этой "посильности"? А также Л.С. Выготский с его критикой теории Ж. Пиаже и сформулированным в русле культурно-исторической теории требованием ориентироваться в педагогике не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития.

В этой же интерпретации прослеживается и связь с "принципом систематического и последовательного обучения", на основании которого развертывается обучение наукам. В цитируемом пособии дается такое его определение: "...Принцип систематического и последовательного обучения проводится во всей системе учебной работы. Учебные программы строятся на основе системы науки и включают в себя строго очерченный

круг знаний и практических умений и навыков по каждому предмету и виду обучения. Излагать знания систематически - это значит увязывать новое с пройденным, изучать материал по частям, выделять в нем главные моменты и ясно вскрывать общую идею, приобщать учащихся к анализу, систематизации и обобщению изучаемых фактов. Систематическое изложение знаний учителем дает учащимся возможность глубже понять структуру и логику учебного предмета, выделить главные идеи и основные положения науки, вскрыть внутренние связи между явлениями природы и общества. Овладеть наукой можно лишь тогда, когда усвоены все ее части и разделы, в противном случае неизбежны лоскутность и отрывочность знаний" [Огородников, 1978: 68-69].

Изложенные интерпретации трех принципов общей дидактики даже без особого анализа убеждают нас в правоте давыдовской критики "принципа научности". Самое первое, "ключевое" - система, системность - они понимаются в их "внешнем" эмпирическом смысле как последовательность, как изучение материала по частям и разделам, из которых, в конечном итоге, складываются науки в целом. Более того: складывание общего из частей подчеркивается как условие! Однако, в науке понятие системности совершенно иное: сама системность как метод мышления генетически рождена (сложилась) как метод восхождения от абстрактного к конкретному, где овладение "системой науки" в целом начинается не только собственно "с анализа, систематизации и обобщения" отдельных фактов, а одновременно с "выделения главных идей и основных положений науки". Они-то и обеспечивают "системное изложение знаний", потому что выступают в качестве абстрактно-всеобщих определений науки как целостной конкретности, которая и есть предпосылка и цель работы мышления.

Эмпирическо - догматическое понимание общедидактических принципов (в том числе, системности) приводит к тому, что сами принципы вступают в противоречия, приобретающие порой трагикомический характер. Например, какое понятие о данной науке может сложиться у учащихся, что позволит им "глубже понять структуру и логику учебного предмета", если в

науку не включаются “современные достижения науки” (которые, кстати, “оказывают огромное влияние на практику”), а вообще только такие, которые “соответствуют уровню умственного развития” учащихся (вспомним “строго очерченный круг”)? Как в этом случае возможно преодоление “лоскутности и отрывочности знаний", и на каких основаниях могут быть “вскрыты внутренние связи между явлениями природы и общества”? Что же это за система, если из нее можно вообще что-то изъять (т.е. не преподавать), или изымать факты или группы фактов для последующего их “анализа, систематизации и обобщения", оставляя другие факты в стороне?

Сейчас ясно, что и способ познания, и вся организация учебно-воспитательного процесса носят традиционный эмпирико-классифицирующий характер, где “деятельность” учителя и учащихся строго регламентирована. Об этом может свидетельствовать и следующее: "Из принципов обучения вытекают правила обучения, отражающие частные положение того или иного принципа. Например, принцип доступности обучения предполагает такие правила обучения, как: следовать в обучении от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному; принцип систематического обучения включает такие правила, как связь вновь получаемых знаний с ранее изученными, изложение материала по частям, последовательное закрепление приобретенных знаний и т.п.” [Огородников, 1978: 60].

В какой мере все общедидактические принципы и каждый из них в отдельности могут быть использованы в художественной дидактике?

Во-первых, и это надо считать концептуальным положением: принципы общей дидактики могут и должны сыграть свою роль в преподавании музыки как искусства. Мы утверждаем это не в плане “соглашательства” с приверженцами преподавания музыки только на этих принципах, а потому, что относимся к ним диалектически, т.е. понимаем их и с той точки зрения, что в них отражен богатый опыт обучения. Хотим мы того или не хотим, но, как известно, никакой учебно-воспитательный процесс немыслим без формирования

известного объема знаний, умений и навыков. И здесь-то общедидактические принципы в большой мере сохраняют свою полезную жизненную силу.

Во-вторых, наши идеи связаны с переосмыслением отдельных общедидактических принципов с позиций того, в чем они могут помочь “упорядочить” учебно-воспитательный процесс на уроках искусства. Здесь надо говорить об известной иерархии принципов по степени их всеобщности для музыкального обучения-воспитания. Вероятно, “принцип наглядности” и “принцип доступности” (особенно он) могут быть безболезненно опущены, поскольку принесут больше вреда, чем пользы. Их достаточно малую роль в организации урока музыки как урока искусства “сыграют” другие, более “масштабные” по своему всеобщему значению принципы.

К таким мы относим “принцип развивающего обучения”, “принцип научности”, “принцип систематического и последовательного обучения”. Потому, что они действительно могут помочь художественной дидактике на самом “верхнем”, методологическом, уровне, т.е. там, где и находит свое отражение общее в преподавании науки и искусства - на уровне теории познания, воспитания мышления. Конечно, эти принципы также подлежат переосмыслению в русле теории деятельности (в первую очередь, учебной деятельности), т.е. с позиций диалектической логики. И здесь мы сталкиваемся, на первый взгляд, со “странным” явлением: все три принципа..."в принципе" говорят об одном и том же!

Это естественно, потому что эти принципы сложились в рамках эмпирического мышления, для которого окружающий мир представляется “безбрежным морем индивидов” (Э.В. Ильенков), где конкретное выступает как единичный факт, явление, событие (т.е. не в гегелевско-марксовом его понимании как “единство в многообразии”) и при своей “каталогизации” должно быть отнесено к какому-то классу, роду, виду и пр. Таким-то образом все отдельные моменты учебно-воспитательного процесса классифицировались по наиболее ярким проявлениям в них “существенным” (а на самом деле, просто общим, характерным) признакам: в одних – “системность”, в других - научность, в третьих - развитие

мышления и пр., и эта классификация и превратилась в систему принципов. Фактически эти принципы есть результат эмпирического обобщения, которое осуществляется как движение мышления от частного к общему.

Но если мы начнем рассматривать эти принципы с позиций развивающего обучения, которое целиком базируется на воспитании у учащихся теоретического мышления как мышления от общего к частному В.В. Давыдов, в связи с этим, отмечает: “формирование теоретического понятия происходит при переходе от общего к частному от абстрактного к конкретному. И именно в переходах к частным проявлениям, в установлении связей исходного общего и его проявлений оформляется и раскрывается соответствующее понятие” [Давыдов, 1972: 330], то выяснится, что и научность, и системность, - это непременные атрибуты теоретического мышления, что вне этих своих сторон оно не существует. Таким образом, в “принципе развивающего обучения” уже заложены и “принцип научности”, и “принцип систематического и последовательного обучения”. Следовательно, из общей дидактики (в традиционном ее понимании) в развивающее обучение может быть взят только один этот "одноименный" принцип.

Но и ему должен быть возвращен истинный научный смысл, так как в традиционной дидактике “принцип развивающего обучения” трактуется именно как принцип, в котором интегративно отражена эмпирически трактуемая связь обучения и развития, и которую критически раскрыл еще классик отечественной психологии и педагогики Л.С. Выготский: “Развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному (этому) наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее

предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу” [Выготский, 1991: 376].

В наше время критику этой теории продолжил В.В. Давыдов: “Многие полагают, что за такими позициями стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя практика устоявшегося образования, ведь этой психологической теории вполне соответствует знаменитый дидактический принцип, - принцип доступности (согласно ему, как известно, детей можно и нужно учить лишь тому, что он "может понять", для чего у него уже созрели определенные познавательные способности). Изложенная теория, естественно, не признает так называемого “развивающего обучения”, - это теоретическое обоснование практики образования в принципе исключает какие-либо возможности проявления такого обучения” [Давыдов, 1996: 9].

Можем заключить: “принцип развивающего обучения” в такой своей содержательности, целиком сведенной к “принципу доступности”, вообще теряет смысл, так как в его основу ложится не научно понимаемая взаимосвязь развития и обучения. Характерно в русле этого, что В.В. Давыдов, предлагая формулировки характеристик возможных принципов школьного преподавания, пишет: “Принцип доступности" необходимо преобразовать во всесторонне раскрытый принцип развивающего обучения, т.е. в такое построение обучения, при котором можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающих воздействий. Такое обучение действительно должно “вести за собой” развитие, внутри себя создавать условия и предпосылки психического развития в соответствии с высокими нормами и требованиями будущей школы” [Петровский, 1989: 76-77].

Если бы человечество пассивно ожидало, пока у людей “созреют познавательные способности”, то ни о каком развитии человеческой цивилизации нельзя было бы говорить. Теория деятельности как раз и показывает, что развитие человечества происходило и происходит благодаря тому, что люди постоянно обучаются тому, чего еще не знают - в этом всеобщность потребности в преобразующей деятельности. Выражением этого становится беспрестанный научный поиск, непрерывное

приращение новых знаний, разработка технологий овладения ими. Поэтому надо “перевернуть” причинно-следственные связи между развитием и обучением, поставив обучение условием развития, подразумевая при этом сложные, “взаимопереходящие” отношения между ними и не сводя развитие к простому накоплению “привычек”, а видеть в нем возникающие психические образования, обогащающие интеллектуальную и эмоциональную сферы личности. Только таким путем можно, согласно науке, восстановить в “принципе развивающего обучения” его подлинно научный смысл.

Л.С. Выготский, по свидетельству В.В. Давыдова, решал вопрос о соотношении обучения и развития детей, “опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающихся в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения” [Давыдов, 1996: 12], в связи с чем писал: “Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития. Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход от одного в другое. Между процессами развития и обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой” [Выготский,. 1991: 389-390].

Величайшей заслугой Л.С. Выготского стало обоснование и формулировка закона развития высших психических функций человека, в связи, с чем он говорил о диалектике детского развития как развития культурно-исторического (это В.В. Давыдов считает "главнейшим рассуждением" ученого о соотношении развития и обучения): “Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека”

[Выготский,. 1991: 387-388]. Эта в высшей степени продуктивная для педагогической психологии мысль была затем продолжена его учеником - А.Н. Леонтьевым, который писал, что “присвоение не есть пассивное приспособление индивида к сложившимся условиям общественной жизни. Оно выступает как результат активной воспроизводящей деятельности ребенка, овладевающего исторически выработанными способами ориентации в предметном мире и средствами его преобразования, которые постепенно становятся формами его самодеятельности. Нужно иметь в виду, что ребенок в процессе присвоения им форм культуры осуществляет по отношению к ним деятельность, так или иначе соответствующую той человеческой деятельности, которая исторически в них была опредмечена и воплощена” [Леонтьев, Т. 1: 113]

Это высказывание выдающегося психолога-педагога можно считать в большой мере итогом рассмотрения основных положений теории развивающего обучения. Далее рассмотрим один из “ключевых” вопросов нашего исследования - соотношение учебной и художественной деятельности на уроках искусства.

<u>Л.В. Школяр / L.V. Shkolyar</u>

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MUSIC AT THE LESSONS

Эта проблема, о которой мы должны говорить как о ключевой, в недалеком прошлом не могла быть даже сформулирована в таком виде в теории и практике массового музыкального образования. И этот факт имеет объективно-исторические причины. Они - в той политике в области образования, которая проводилась в сталинскую эпоху и в большой мере продолжалась во времена “застоя”» Бесконечные идеологические “чистки” привели к разгрому психолого-педагогической науки и к торжеству педагогики, базирующейся на доктрине “коммунистического воспитания» и на ложном правиле, что “учитель - это все, а ученик – ничто”, а это «является величайшим грехом с научной точки зрения... верхом психологической несуразности (Л.С. Выготский).

Сущность всего происходившего в педагогической науке и практике (и продолжающего происходить в достаточном масштабе) сжато и точно выразил А.А. Леонтьев, цитируя Л.С. Выготского: “Вдумаемся в этот тезис. И “педагогика сотрудничества” Ш.А. Амонашвили, и “развивающее обучение” В.В. Давыдова - это как раз и есть преодоление сведения учебно-воспитательного процесса к “пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя”. Потому-то "педагогика сотрудничества" и концепция В.В. Давыдова встретили столь озлобленную реакцию консерваторов от педагогики. Ведь они предлагают альтернативу. Какую? “В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность”. Главная роль учителя в том, что он активно вмешивается в воздействие на ребенка социальной среды, организует это воздействие и направляет его” [Леонтьев, 1996: 13].

Эти же причины в массовой музыкальной педагогике проявились в том, что в отношении к школьным предметам» “Музыка”, “Пение” (так они именовались в разные годы) доминировало, можно сказать, “прикладное” их понимание. Музыка была призвана “обслужить” массовые школьные мероприятия, имеющие партийно-идеологичекую направленность, усилить их эмоциональное звучание. В этих условиях сами уроки музыки сводились, в основном, к работе по выучиванию песен для очередного такого мероприятия, разговор же о музыке как искусстве ограничивался «слушанием музыки» и изучением теории музыки по упрощенной программе музыкальных школ (об этом подробнее будет сказано ниже).

В силу всего сказанного понятно, что только в наше время, когда концепция музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского уже принесла определенные плоды и когда теория учебной деятельности, наконец, начинает набирать силу, внедряясь в преподавание всех школьных предметов как глубинная основа овладения культурой в целом, проблема параграфа может и должна рассматриваться именно в такой формулировке.

Деятельность, художественная деятельность, учебная деятельность, музыкальная деятельность... Выстраивая иерархическую структуру этих понятий, мы будем рассматривать понятие “деятельность” как фундамент, абстрактно-всеобщее (в философско-логическом смысле), на котором покоится все необъятное здание многообразной предметной и духовной человеческой практики. Конкретизацию основных положений теории деятельности постараемся осуществить путем движения в “пирамиде понятий” через рассмотрение “особенного” - художественной деятельности, и “отдельного” - музыкальной деятельности (как вида художественной).

Начнем с вопроса: какая деятельность - художественная или учебная - первична в художественно-педагогическом процессе? а это в настоящее время существуют две противоположные точки зрения. Приверженцы традиционного подхода считают, что учебная деятельность (конечно, в эмпирическом понимании - как “учебная работа”) - это то общее

в условиях школы, что отражает само ее назначение: научить, овладеть “технологией” предмета. Следовательно, учебная деятельность первична на любом школьном предмете, включая и предметы т.н. эстетического цикла. Последователи же нового подхода придерживаются противоположной точки зрения, которая обосновывается ими следующим образом.

Во-первых, искусство есть форма эстетического освоения мира, значит сфера прежде всего художественно-образного мышления. Искусство - это не наука, и для его познания нужна другая педагогика, совсем иные способы и методы преподавания, отличные от традиционно-школьных, сформировавшихся в практике преподавания естественных наук. Во-вторых, если взять повседневную жизнь, то в ней никаких узких, “учебных”, целей искусство перед собой не ставит. Его функции заключаются не в том, чтобы «научить» человека понимать “технологию” явления (события, факта) во всех деталях. Его функции иные: отобразить, вскрыть духовную сущность явления, дать этой сущности эстетическо-нравственную оценку, передать эту оценку читателю, зрителю, слушателю, чтобы вызвать у них в свою очередь эмоционально-оценочное переживание этой оценки и тем самым обогатить их духовный мир.

Уже говорилось, что школа должна учить, поэтому постижение искусства в школе и в повседневной жизни осуществляется несколько различно. Анализируя оба подхода к овладению музыкальным искусством в школе с этой точки зрения, сразу нужно отметить, что они страдают известной односторонностью, известной абсолютизацией этого процесса, и по сути их противостояние отражает объективно сложившееся противоречие в процессе обучения искусству в школе: противоречие между содержанием искусства и формой его постижения.

Разрешение этого противоречия лежит на путях поиска меры соотношения: между воспитанием духовной культуры личности и обучением закономерностям (“технологии”) искусства, между “нравственно-эстетическим мышлением” и выработкой специфических умений и навыков. Считая стороны противоречия противоположностями (в философско-логическом

понимании), следует сказать, что эта мера представляет собой “точку”, момент перехода одной противоположности в другую. Эта мера может быть определена только как диалектическое единство художественной и учебной деятельности, как “точка их сопряжения в одном и том же месте в одно и то же время” (Э.В. Ильенков). Отсутствие реальной меры взаимодействия этих сфер деятельности приводит к перегибам. На первый план выходит либо "искусство в чистом виде", что находит выражение в разговорах о возвышающей роли музыки, в прекраснодушном любовании нафантазированными музыкальными образами и пр., а обучение музыке отходит на второй план - детям остается непонятным, как все это закономерно оформляется в "технологии" искусства. Либо, в ущерб содержанию искусства, в центре внимания находится изучение формальных средств музыки, выработка умений и навыков, специфических для каких-либо разновидностей музыкальной деятельности. И тогда мы наблюдаем доминирование частных методик, где само искусство превращается в “средство” выработки полупрофессиональных навыков (например, одно время уроки музыки именовались “уроками пения”).

В целом можно заключить, что в обоих случаях мы имеем несоответствие (хотя и на различной "методологической" основе) между декларированием высоких содержательных идеалов искусства и низким уровнем их овладения.

К выходу из этого тупика традиционная система школьной музыкальной педагогики даже не приближалась, ибо отсутствовала истинная методологическая база, а сама "система" складывалась из элементов, которые не были осознаны ни по уровню, ни по содержанию, их подбор носил по большей части случайный характер, а некоторые элементы, по мнению ученых, были просто заимствованы из родственных систем, иногда без всякой их адаптации к данной системе. В том смысле новый подход к музыкальному воспитанию (образованию) значительно приблизился к ликвидации этого несоответствия: он основан на научной методологической концепции, сам предмет изучения выстроен как система содержательных обобщений и закономерностей музыкального

искусства, методика носит современный и, что очень важно, научно-психологически обоснованный характер.

И все же эффективность содержательного познания искусства на уроках музыки до сих пор невелика, и все по той же причине: отсутствие четких представлений о содержании учебной деятельности на уроках искусства и ее диалектической взаимосвязи с деятельностью художественной. Несомненно, что ортодоксы обоих подходов согласны с необходимостью найти эту взаимосвязь (взаимопереход), однако ищут ее в своих отдельных "вотчинах". Мы убеждены, что точку сопряжения учебной деятельности и художественной деятельности как видов человеческой деятельности нужно и искать в их общем генетическом основании - в теории деятельности. Для этого, после учебной деятельности, здесь рассмотрим деятельность художественную как таковую.

Традиционно отправной точкой для выявления специфических особенностей художественной деятельности служили отличия, характерные для художественного и научного познания. Б.С. Мейлах и Е.И. Высочина свидетельствуют: "...Вплоть до недавнего прошлого основное отличие искусства от науки видели в том, что искусство оперирует образами, а наука - понятиями. В свете современной гносеологии, а также успехов психофизиологии, физиологии высшей нервной деятельности к этому вопросу подходят диалектически: речь должна идти не об абсолютном противопоставлении "образности" и понятийности", а об их взаимоотношениях в общей структуре мышления и об их качественном своеобразии в системах науки и искусства... Роль образности, эмоционально-эстетических элементов как определяющих в системе мышления художественного ясна. Но в какой мере эти элементы свойственны мышлению научному и какова их функция в деятельности ученого?" [Мейлах, Высочина, 1983: 35-36].

Именно: уяснить различия через общность - такой путь представляется наиболее перспективным. В связи с этим, как указывают ученые, нужно выделить "...объективные связи этих сфер, те их внутренние особенности, которые коренятся в самой природе науки и искусства и шире - в природе человеческого мышления и практики.

К этим особенностям относится универсальность познавательно-практической деятельности, пронизывающая все области жизни и культуры. Постоянное стремление к знанию, к непрестанному всеобъемлющему творческому постижению окружающего мира и человека - вот что объединяет все отрасли науки, культуры, искусства" [Мейлах, Высочина, 1983: 34].

Из этого положения об универсальности "инструментария" человеческого мышления следует, что художественная деятельность, художественное мышление не есть что-то отдельное, самодовлеющее, «вещь в себе», в ней обязательно преломляются всеобщие черты деятельности: целенаправленность, предметность, творческий характер.

В ней (согласно общей теории) мы также можем выделить ее структурные составляющие: потребность, мотив, цель, задачи, собственную, отличную от других видов деятельности операциональную сторону. В содержании этих составляющих и проявляется отличие художественной деятельности от иных видов деятельности. Кратко скажем о них, сохраняя принцип: отличие - через общность.

Потребность в художественной деятельности присуща людям всегда, поскольку является выражением той природной сущностной силы человека, которая развивается у него в процессе социального развития и в силу которой он "формирует материю также и по законам красоты". Заметим, что Ч. Дарвин указывал на способность некоторых видов животных проявлять эстетическое оценивание, но в животном мире мы не можем говорить об осознанности этой способности. Только человек проявляет свойственную ему эстетическую оценку сознательно и сферой ее проявления становится художественная деятельность. Как бы подытоживая это, М.С. Каган пишет, что поскольку «...физический облик, внутренний мир и поведение человека, а также природа, в которой развертывается его бытие и частью которой он является, могут быть сопряжены с человеческими идеалами и измерены их мерой, постольку выявилась еще одна плоскость ценностных ориентаций - эстетическая. Так эстетическое оценивание раскрыло свою всеобщность, свою всеохватывающую широту, оказываясь

сопоставимым с такими науками, как философия и математика" [Каган, 1974: 211-212].

Генетический статус потребности в художественной деятельности отличает ее от потребности в некоторых других видах деятельности, которые связаны с выживанием человека в конкретных условиях (адаптация к данному климату, защита от проявлений стихии, производство необходимых товаров и пр.). И хотя все человеческое, в конечном итоге, исходит из пользы, принято говорить о "бескорыстности" эстетического чувства, о проявлении его преимущественно в сфере идеальной, духовной, где человек, прежде всего, реализует себя как “меру всех вещей” (с этим в большой степени связано возникновение искусства).

Мотив осуществления художественной деятельности, в отличие от генетически обусловленной потребности, носит более конкретный и субъективный характер: в некоторых обстоятельствах может просто не возникнуть и вообще связан с личными склонностями индивида, с доминантой его желаний, и его появление напрямую связано с уровнем эстетического развития личности. Возникает же он как желание реализовать эстетическую потребность, способности, творческие силы в деятельности применительно к объекту, выбранному для эстетического оценивания (явление природы, человек, факт истории, предмет быта и пр.), как стремление выразить свое мироощущение, мировоззрение, эстетический идеал в конечном художественном продукте.

И если мы говорим о преподавании искусства как художественно-педагогическом процессе, то первейшей задачей учителя становится создание условий для возникновения у школьников осознанного и значимого мотива художественной деятельности.

Целью художественной деятельности как раз и становится создание конкретного художественного продукта (в нашем случае - музыкального произведения). Он выступает для личности как реализация потребности, мотива деятельности, а сам процесс создания его становится опредмечиванием конкретного художественного замысла.

Этот художественный замысел иногда может носить ярко выраженный индивидуальный характер, что и отличает

художественную деятельность от других видов деятельности, связанных с созданием продуктов общего потребления.

Однако здесь надо отметить следующее: чем выше мы поднимаемся по структурно-иерархической “лестнице” деятельности к ее конкретному продукту, тем это различие все более стирается. На уровне цели такое "стирание граней" выражается уже и прежде всего в том, что художественный замысел возникает в единстве содержания и формы, которая призвана обеспечить понимание людьми содержания замысла (а вместе с ним и личностных устремлений автора), а значит и востребованность в обществе художественного продукта. И возникает в идеальном плане, как “материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней”, т.е. в определенном предметном значении. Без этого художественная деятельность, как и любая деятельность просто не имеет смысла. Конечно, существует “эстетство для избранных” (иногда объявляющее свое искусство “беспредметным”, продуктом чистого разума и чувства), но изучение подобных произведений не входит в школьные программы ввиду их абстрактности, отдаленности от человека. Раскрыть школьникам прежде всего человеческое в искусстве (что и является предметом исследования в искусстве) - ничто другое в качестве целей уроков музыки выступать не может и не должно, подмена этого содержания искусства “технологизмом” недопустима.

Поэтому на уровне задач различие между художественной деятельностью и другими видами еще более стирается, поскольку в качестве задач художественной деятельности выступает то, что характерно для любой деятельности (как профессиональной, так и любительской) - овладение "материалом", т.е. языком искусства, его общими закономерностями, присущими искусству в целом и данному его виду, в частности. И уже совсем мало различия мы наблюдаем на уровне действий, операций: во всех видах деятельности операциональная сторона представляет собой процесс применения полученных в результате обучения знаний, умений и навыков. Здесь, как и везде, происходит отбор средств, выбор действий, работа с материалом, формирование его в направлении достижения цели деятельности.

Но по мере восхождения по структурно-иерархической “лестнице” художественной деятельности начинает проявляться и другая, прямо "противоположная" тенденция: вместе с отчетливо проступающим общим все более заявляет о себе специфическое. Это происходит благодаря свойствам “материала” (“звучащая материя” в музыке) и языка искусства (художественный образ). Можно сказать, что различия между видами деятельности стираются во внешней форме, но во внутренней они становятся все более ощутимыми и рельефными. На этих, рожденных спецификой искусства различиях между художественной деятельностью и другими видами деятельности (прежде всего, в соответствии с посылом - с научной, конструкторской и др.) надо остановиться подробнее, чтобы попытаться выявить, как в этих видах деятельности функционирует “инструментарий” мышления, которым для "осуществления поставленных целей по-разному пользуются в своей творческой деятельности ученый и художник".

Начнем с продукта деятельности. Здесь общее: и научная формула (макет, чертеж, схема и пр.), и художественное произведение (симфония, картина, пьеса и т.д.), источником которых является чувственно-предметная деятельность человека, существуют в мышлении одинаково - "как идеальный образ внешней вещи... отделенный от себя идеальный образ" (Э.В.Ильенков). Но в этом общем одновременно заключено и коренное различие: идеальные образы конечных продуктов у ученого и художника существуют как образы продуктов, имеющих различное назначение. В результате деятельности ученого, конструктора рождаются новые формулы, открывающие новые горизонты познания, или новые орудия труда, приспособления, помогающие их создавать и пр., - и все эти продукты, в конечном итоге (прямо или опосредованно), направлены на преобразование конкретно-предметного мира, на “обработку природы людьми”. Потому в этих продуктах с самого начала (с момента возникновения потребности в них) мыслится их четкая практическая направленность, а само мышление протекает на основе ранее открытых и точно сформулированных в науках неизменяемых законов материального мира.

Художественные образы как продукт деятельности художника - это нечто иное. Они рождаются и существуют в сознании художника не как идеальные “модели” конкретных предметов, а как эстетическая оценка предметов и явлений, т.е. как духовные образования.

Художественные образы, по мнению С.Х. Раппопорта, связаны не с “опытом фактов”, а потому “лишь в конечном счете связаны с конкретными жизненными событиями и представляют собой в высшей степени обобщенный, концентрированный, систематизированный опыт отношений человека к действительности, либо основанные на нем проекты новых отношений” [Раппопорт, 1972: 132]. Художественные образы предназначены не для немедленного практического использования (вспомним мысль Л.С. Выготского об “отсроченном действии искусства”), а для удовлетворения духовных потребностей человека, потому рождаемые в нашей душе эстетические эмоции имеют, повторяем, “бескорыстный” и всегда положительный (в силу “катарсиса”) характер.

В силу этого характер использования “инструментария” мышления у ученого и художника различен, можно сказать, осуществляется в противоположных направлениях. Если поначалу и у ученого, и у художника, когда осуществляется перевод деятельности во внутренний план для мыслительных действий с идеальным образом предмета (интериоризация), этот образ предстает как сумма возможностей, как еще нерасчлененное целое с “зашифрованными” существенными связями и, следовательно, и множественностью предполагаемых путей достижения цели, то усилия ученого направлены в дальнейшем на преодоление этой множественности. В научной, технической, в об щественно-организационной и пр. видах деятельности, где результат деятельности предполагается как точное, подчас единственное решение, отражающее строгие нормы и правила и основанное на законах и закономерностях окружающего мира (имеющих значение объективной истины), - в этих условиях множественность решений играет негативную роль, так как неверное решение может обернуться иногда катастрофой. Оригинальные технические решения, формулы, оптимальные варианты руководства и т.д., как правило,

единичны, истина в науке объективна, а в точных отраслях - и однозначна.

По всему этому у ученого мыслительная деятельность с идеальным образом предполагаемого результата протекает как творческий поиск путей движения к нему максимально кратчайшим путем и без лишних издержек, что обуславливает стремление к унификации, алгоритмизации мыслительных действий. Здесь мыслительный эксперимент состоит в “проигрывании” будущих действий по достижению результата, адекватного идеальному представлению о нем. Эстетика мышления в научно-практических видах деятельности заключается в особой "пластичности" логических операций, обеспечивающих максимальную скорость достижения желаемого результата. Это, кстати, характерно и для мышления в области гуманитарных наук (например, истории), где истина, казалось бы, не однозначна. Однако и здесь решение проблем бытия в итоге выливается в достаточно строгие научные формулировки, приобретающие характер закона. Но при этом заметим, что многие достижения науки и техники со временем, на новых витках прогресса теряют свою истинность и практическую пользу, оставаясь в памяти человечества фактами истории движения к истине.

Итак, в качестве промежуточного итога скажем, что мышление ученого направлено на выявление оптимального, единичного решения проблемы, зафиксированного в четких формулах или абстрактных понятиях (это в отдельных случаях не исключает и множественности, но в целом это именно так). Связывая научное познание с “опытом фактов", а художественное - с "опытом отношений”, С.Х. Раппопорт указывает, что абстрактные понятия “...способны фиксировать общие и существенные черты той или иной группы только объективных фактов... Они отвлекаются (коль скоро речь идет о научных понятиях) от какого-бы то ни было личностного момента”. Эмоции же ученый, как мы видели, связывает с “опытом отношений” и подчеркивает, что “...их сущность в том и состоит, что они выражают единство субъекта с объектом, человека с действительностью, отношение первого ко второму: и частное индивидуальное, сиюминутное в нем и общее,

социально-историческое устойчивое" [Раппопорт, 1972: 111]. Продолжая свои рассуждения, ученый говорит, что опыт фактов" может быть усвоен только будучи осмысленным, в системе логических суждений и умозаключений. Эту работу и выполняет понятийное научное мышление.

Соответствующую работу в области опыта отношений производит мышление образное, художественное: оно является средством концентрации и систематизации (в формах, доступных миллионам людей) того общественного опыта, который отражен и закреплен в высших человеческих эмоциях" [Раппопорт, 1972: 112]. Эта мысль, конечно, не должна быть понята так, будто в научном поиске начисто отсутствует эмоциональная сторона (как писал В.И. Ленин, без человеческих эмоций нет и не может быть человеческого искания истины - об этом ниже), но эмоции, возникающие в процессе научного поиска, имеют несколько другую природу, в своей основе не художественную.

Для нас в цитируемых мыслях ученого важно не столько различие между способами познания, сколько то, что содержанием художественных образов (искусства в целом) являются высшие человеческие эмоции, которые представляют собой диалектические по структуре духовные образования, так как в них заключено одновременно и “частное индивидуальное, сиюминутное, и общее, социально-историческое устойчивое”. Художественное мышление, таким образом (повторим известную истину), целиком протекает в сфере нравственной, эстетической, а “фактами”, с которыми оно "работает", становятся не точные знания, а духовная культура человечества, нравственно-эстетические идеалы, хотя и имеющие в разные времена различное конкретно-историческое наполнение, но неподвластные времени и пространству (“вечные темы”). И еще цитированные мысли позволяют заключить: в художественной деятельности именно многовариантность образных "прочтений" явлений окружающего мира, множественность индивидуальных трактовок, где каждое своеобразное видение, слышание, ощущение становится самоценным явлением, - наличие такой множественности является одной из самоцелей.

В одной из цитированных мыслей есть слова: “Соответствующую работу в области опыта отношений производит мышление образное, художественное...”, которые могут быть прочитаны просто как связка мыслей типа “с одной стороны, с другой стороны”. Нам представляется, что само слово “соответствующую” имеет в данном случае более глубинный смысл. Известно, что научное, теоретическое мышление протекает в основном как движение от общего к частному - В.В.Давыдов, подчеркивая эту доминанту в мышлении ученого, так и пишет, что теоретическое мышление существует "как способ выведения единичного из всеобщего". Имея в виду, что единичное, сиюминутное в искусстве становится одной из самоцелей, можно представить, что художественное мышление осуществляется в обратном направлении - от частного к общему, т.е. от личностного к общественному (что, кстати, не будет противоречить дальнейшему контексту цитированной фразы). Это было бы неверным. Мы не случайно выше подчеркнули, что С.Х. Раппопорт рассматривает художественный образ как диалектический объект, в котором “сплавлены” индивидуальное (единичное) и всеобщее (общечеловеческое, социально-историческое). Этим самым мы хотим сказать, что для художественного мышления характерен постоянный взаимопереход (а это самое важное!) способов мышления, как и для научного мышления., которое также является “синтетическим”. В этом и видится неслучайность употребления ученым слов “соответствующую работу”.

Итак, природа продукта познания определяет специфику мышления ученого и художника, обуславливает его “доминантную основу” в каждой из специализированных систем познания. Если поначалу главным для нас было выявить различия, то далее мы все более постараемся показать, что прямое “разведение” понятийного (абстрактного) и образного (художественного) мышления будет неправомерным. Действительно: разве ученому совершенно чужды эмоции, а художнику – “холодный разум”? Конечно, нет, и этому можно привести массу свидетельств со стороны и ученых, и художников. Например, о том, что в их деятельности одинаково

рождаются особые, высшие эмоции и чувства, так называемые “интеллектуальные” эмоции и чувства (удивление, сомнение и пр.), которые вообще не могут быть рассмотрены в отрыве от мышления, и что они, интеллектуальные чувства “это внутренние сигналы и побудители мыслительного процесса, но они отнюдь не заменяют мысль” [36, 13].

Т.е. мышление художественное и научное, при всей их специфике, осуществляются в единстве эмоциональной и интеллектуальной сфер (применительно к мышлению в музыке Б.М.Теплов даже употребляет термин "эмоциональное мышление"). А потому следует полностью согласиться с утверждением М.С. Кагана: “...Необходимо оговорить, что само расчленение мыслительных и эмоциональных процессов допустимо лишь в теоретической абстракции, да и тут не должно быть метафизически жестким" [Каган, 1974: 156]. При этом ученый ссылается на мысль С.Л. Рубинштейна: “...когда мы говорим об интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессах, речь, собственно, идет о характеристике единых и в то же время многообразных психических процессов по преобладающему в каждом таком процессе...компоненту” [Рубинштейн, 1973: 97-98]. Речь в принципе должна идти о том, что “...уже в самом единстве различных элементов человеческого мышления заключены предпосылки диалектического единства различных форм познания", и о том, что “. В самом общем виде некоторые эвристические фазы творческого процесса писателя и ученого совпадают. И для того и для другого такими фазами (если условно отвлечься от специфики научного и литературного труда) являются: возникновение замысла, то есть определенной проблемной ситуации; осознание цели замысла; накопление наблюдений; выбор лучшего из возможных решений творческой задачи путем перебора вариантов; и, наконец, результат творческого процесса и его оценка. Цель всякого истинного искусства в своей основе близка к цели науке - путем анализа жизни понять ее, понять ее законы, Говоря общими терминами теории творческих процессов, и перед художником и перед ученым в ходе их деятельности возникает определенная задача, которую предстоит разрешить” [Мейлах, Высочина, 1983: 36-38].

Мы специально уделили столько внимания доказательству того факта, что художественное мышление, при всей его специфике и кажущейся “несовместимости” с теоретическим мышлением, в своей “стратегии” полностью совпадает с научным. Это необходимо, во-первых, для обоснования самой возможности организовать художественно-педагогический процесс на базе учебной деятельности в полном объеме. И, во-вторых, чтобы убедить (или хотя бы поколебать во мнении) ортодоксов традиционной педагогики, что жесткое разграничение на художественно-образное и научное мышление, и утверждение на основе этого, что “нельзя обучать искусству научными методами”, - все это просто-напросто противоречит положениям науки.

Еще раз подытожим. Мышление ученого начинается с наблюдения, переходит к анализу, протекает в сопровождении интеллектуальных чувств (сомнение, удивление, догадка, интуиция), и, все более отвлекаясь от чувственного, стремится к максимально объективному и точному воссозданию исследуемого объекта, находя единственные (однозначные) решения творческой задачи. Мышление художника также начинается с наблюдения, переходит в ассоциации, фантазию, воображение (это формы “художественного анализа”), сопровождается при этом теми же чувствами, что и мышление ученого, и, все более отвлекаясь от объективного в сторону поэтизации и индивидуализирования, стремится к выявлению многозначной сложности (диалектичности) “изучаемого” художественными средствами объекта, совмещая в его оценках индивидуальное (личное) и всеобщее. Как видим, процесс мышления протекает в обоих случаях почти одинаково, а все различия в мышлении определяются целями и задачами в соответствии со спецификой "преобладающего компонента" - образное мышление, и спецификой конечного продукта - художественный образ.

Подытожим и по-другому. Художественная деятельность удовлетворяет всем требованиям "классической" теории деятельности: она имеет предметный характер (образ внешнего мира), протекает как творчество (что присуще ей изначально), включает в себя все составляющие. Заложенная в

универсальности человеческого мышления генетическая связь ее с научным мышлением, а также наличие в ней элементов теоретического мышления (прежде всего диалектическая сущность конечного продукта) создают все условия, чтобы на уроках музыкального искусства организовать учебную деятельность в полном объеме, т.е. так, как этого требует концепция развивающего образования. Здесь надо понять самое главное: как могут и должны школьники в рамках художественной деятельности развивать у себя "исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, - рефлексию, анализ, мысленный эксперимент" (В.В. Давыдов).

На этом необходимо остановиться особо, поскольку это ключевой момент организации художественно-педагогического процесса как развивающего. Важно проследить и осознать: почему и как любой материальный или духовный объект, по мере мысленного творческого экспериментирования с ним, становится художественным образом.

Здесь мы погружаемся и в специфику художественной деятельности, и в природу самого искусства, и в основы теоретического мышления, и в методику организации полноценной учебной деятельности на уроках искусства. "Ключом" ко всем этим проблемам выступает понятие "художественность".

Говоря "художественная деятельность", "художественный образ", мы по сути только указываем вид деятельности и принадлежность ее продукта к сфере искусства, ибо далеко не всякая деятельность, даже протекающая в искусстве (в том числе, и на уроке музыки), далеко не всякий образ, произведение могут действительно считаться художественными. Для этого они должны отвечать определенным требованиям, предъявляемым к "художественности" как особому качеству объекта, соответствовать определенным критериям. Однако, если мы попытаемся дать однозначное определение художественности, то зайдем в тупик: это явление зависит от многих факторов, потому что сама природа эстетического оценивания, художественная деятельность имеют одновременно и

субъективный, и объективный характер, что предопределяет множественность понимания художественности. Действительно: любой объект (материальный или духовный) одним мышлением воспринимается как художественный, а для другого мышления может остаться простым “объектом”, не несущим в себе никакой “эстетической ауры”; один художник проходит мимо предмета-явления, а другой определенным образом изменяет его “звучание” - и мы получаем художественный продукт. Художественность, таким образом, с одной стороны обусловлена объективно - как "потенциальное художественное содержание" предмета-явления, а с другой стороны - человеческим восприятием индивида, действующего в соответствии со своими потребностями и способностями. Потому унификация, регламентация понятия “художественность” должна проводиться с большой осторожностью, чтобы сразу же не создать жесткие формальные рамки для художественного мышления и тем самым не уничтожить сущность художественного как бесконечно многообразного, творческого познания мира.

Отсюда понятно, что какую-либо “обиходную” устоявшуюся формулировку художественности как явления, обусловленного, с одной стороны, объективными свойствами предмета-явления, а с другой стороны, качествами индивида (способностями, методом мышления, темпераментом и пр., - всем тем, что составляет “психическую конституцию” человека и выливается, в конечном итоге, в особенное мироощущение), - такую формулировку выработать практически невозможно. Понятие художественности, ввиду ее многосторонней детерминированности, может быть определено только на высоком философском уровне в рамках эстетики.

По нашему мнению, ближе всего к такому определению подошел М.С. Каган. Отмечая, что “...В искусстве происходит слияние воедино всех четырех видов деятельности, отчего каждый из них радикально модифицируется, ибо он должен "приспособиться" к тому, чтобы совпасть с тремя другими...”, и задаваясь вопросом: “...Возможно ли, однако, такое отождествление противоположностей - отражения и созидания, познания и оценивания, содержания и формы, сообщения и

текста, значения и знака?” (все это как раз и присутствует в художественной деятельности), ученый дает такую трактовку художественности: “...В искусстве и происходит подобное “столкновение” противоположностей, рождающееся при этом целое становится существенно отличным от слившихся в нем его компонентов. Мы вправе применить тут к искусству понятие эмерджентности, которое обозначает возникновение у целого новых качеств, отсутствующих у составляющих его элементов. Эмерджентность искусства является главным его качеством, именуемым художественностью. Художественность есть качество интегративное, в оценке которого учитываются все перечисленные выше моменты, но не в виде их простого суммирования, не путем механического сложения или вычитания, а их соотнесением как разных граней одного целого, которое рассматривается именно как целое” [Каган, 1974: 123-125].

Такая формулировка художественности может иметь место уже потому, что в искусстве, в художественной деятельности (будем говорить о музыкальной) действительно "слиты" основные виды человеческой деятельности, в которой человек утверждает свою природу: эмоционально-оценочная - художественный образ как оценка, коммуникативная - язык искусства, формы музыки, познавательная – по мнению ученых, музыка есть художественное воспроизведение процессуальности жизни, преобразовательная - возвышение духовного мира человека. В правомерности данной формулировки можно убедиться и на примере музыкального звука: высота, сила, длительность и тембр как отдельные характеристики звука в акустическом смысле, имеющие в природе для человека лишь информативное значение, “сливаются” вместе в музыкальном звуке и становятся художественным явлением, способным передавать эмоционально-оценочное отношение человека к миру и к самому себе.

Однако в этой формулировке выражен только общий, “целостный смысл” художественности как явления, а для эффективной организации полноценной художественной деятельности на уроках музыки важно иметь представление и о

ее составляющих. Говоря об учебной деятельности, мы подчеркивали, что она есть “овладение истиной как процессом”, где школьник овладевает не какими-то отдельными знаниями, отдельными мыслительными действиями, а общими способами мыслительной деятельности (алгоритмами теоретического мышления) в процессе преобразования заданного материала в мыслительном эксперименте. Теперь, “перенося” эту сущность на художественную деятельность, мы хотим подчеркнуть, что в ней тоже есть свои “алгоритмы”, “технология”, которые составляют содержание мыслительного эксперимента на уроках искусства. Вот почему важны составляющие художественности: работая в их направлении, школьники прослеживают сам процесс превращения обыденного в художественное, что и составляет коренной смысл искусства. Постараемся кратко обрисовать главнейшие из граней художественности, поскольку они выступают одновременно и содержанием художественной деятельности, и критериями оценки продуктов художественного творчества.

Первое и самое главное - наличие в продукте художественного творчества “нетождественнности жизни”, особой оценки действительности, ее переосмысления (именно переосмысления, а не отрыва от жизни), т.е. <u>художественной идеи.</u> Известно, как замечательно об этом говорил Л.С. Выготский, критикуя “теорию заражения” Л.Н. Толстого: “...настоящая природа искусства всегда несет в себе нечто претворяющее, преодолевающее обыкновенное чувство, и тот же страх, и та же самая боль, и то же волнение, когда они вызываются искусством, заключают еще в себе нечто сверх того, что в них со держится. И это нечто преодолевает эти чувства, просветляет их, претворяет их воду в вино, и таким образом осуществляется самое важное назначение искусства... искусство берет свой материал из жизни, но дает сверх того материала нечто такое, что в свойствах самого материала еще не содержится” [Выготский, 1968: 309]. Это "нечто такое" и есть художественная идея, заключающаяся в оценке жизненных явлений и раскрывающая то, что “в свойствах самого материала еще не содержится” - опыт человеческого отношения к этому материалу.

Это, повторяем, главное, что превращает “художественную работу” на уроке музыки в полноценную художественную деятельность. И это “нечто” по-разному представлено в деятельности композитора, исполнителя, слушателя. Конечно, наиболее - в творчестве автора: он рождает художественную идею и оформляет ее средствами данного вида искусства. Слушатель - он уже имеет дело с заданным материалом искусства, но в его распоряжении находятся еще фантазия и воображение, самые различные ассоциативные ряды (активное восприятие как попытка воссоздания во внутреннем эмоциональном плане авторской идеи). Исполнитель же по своему роду деятельности обязан наиболее точно (адекватно) воспроизвести. авторскую художественную идею в четко заданной форме, и в этом смысле он наиболее ограничен в моменте творчества.

С одной стороны, эта “заданность творчества” исполнителя, и с другой стороны, недопонимание того факта, что исполнитель не просто воспроизводит авторскую идею, а расшифровывает ее, в совокупности приводят к тому, что художественная деятельность сводится к заурядной учебной работе по “выучиванию” произведений, а само художественное развитие детей подменяется (как указывается в ряде программ и методических пособий) “воспитанием у школьников умений и навыков вокально-хоровой работы”. Характеризуя объективно-аналитический метод как исследование различия в организации элементов в эстетическом и неэстетическом объектах, Л.С. Выготский писал: “...Новым для искусства фактом является способ построения этих элементов... Основной способ исследования - сравнение с внехудожественным построением тех же элементов. Вот почему предметом анализа служит форма; она и есть то, что отличает искусство от неискусства: все содержание искусства возможно и как совершенно внеэстетический объект” [Выготский, 1968: 506]. Эту мысль ученого нужно считать основополагающей для теории художественной деятельности.

Исследование различия между эстетическим и внеэстетическим объектами и есть содержание мыслительного эксперимента в художественной деятельности школьников,

которое мы обозначили как "алгоритмы", "технологию" искусства (конечно, не "технологию работы", которая обычно понимается узкопрофессионально и протекает по общеизвестным "штампам"). Это и есть проникновение в его природу: прослеживание того, как любое явление, событие, факт жизни одухотворяется в искусстве человеческим отношением и в единстве этого человеческого содержания и художественной формы становится, как указывал Л.С. Выготский, "общественной техникой чувства".

В связи с этим нельзя не вспомнить замечательную мысль ученого, в которой он формулирует назначение искусства в жизни людей: "Существеннейшая особенность человека, в отличие от животного, заключается в том что он вносит и отделяет от своего тела и аппарат техники и аппарат научного познания, которые становятся как бы орудием общества. Так же точно и искусство есть общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа" [Выготский, 1968: 317]. Возвращаясь к сказанному выше: фактически в этой мысли показано, как и мотивы художественной деятельности, и ее цели обуславливаются потребностью человеческого общества в созданию орудия для эстетическо-нравственной "обработки людей людьми". И, безусловно, прежде всего, это назначение искусства имел в виду А.Н. Сохор, считая воспитательную функцию искусства "сверхфункцией".

Вне исследования природы искусства сама форма, с которой школьники имеют дело на уроках искусства, превращается во "внеэстетический объект", который надо точно воспроизвести согласно указаниям автора. Иными словами: для успешной организации художественной деятельности на уроках искусства надо уяснить различие между воспроизведением и расшифровкой авторского замысла, которая протекает как ответы на бесконечные вопросы: как и почему именно такой сложилась данная форма в данном произведении, по каким законам искусства, художественности это происходит вообще. Эти "законы искусства" как раз и находят отражение в структурных составляющих художественности. Несмотря на их

теснейшую взаимосвязь, внутри художественности как интегративной целостности, повторяем, их можно и нужно выделить для уяснения сущности мыслительного экспериментирования в художественной деятельности.

Все эти составляющие как способы художественного переосмысления жизни органически вытекают из задач искусства, каковыми, по мнению С.Х. Раппопорта, являются систематизация, объективация и концентрация опыта отношений - три важнейшие грани отношения искусства к действительности, с чем нельзя не согласиться. Систематизация заключается в том, что искусство, давая эстетическую оценку жизненным явлениям, как бы “классифицирует” их на основе общего в ряду сходных, подобных друг, другу явлений, относя оценку к определенным эстетическим категориям, и это общее в искусстве становится типическим. Таким образом, создается система эстетических оценок, художественных ценностей, которые, при всей их исторической относительности, отражают действительность в общественном сознании, выступают критериями развития цивилизации в целом. Объективация - ее, наверное, и надо понимать, как способность искусства быть “общественной техникой чувства”, выступать “отчужденной сущностью” человеческой духовности.

Что касается концентрации в искусстве опыта отношений, то об этом разговор особый. Если мы допустим, что В. Шекспир оставил бы Ромео и Джульетту в живых (как в свое время "советовали" это сделать С.С. Прокофьеву чиновники культуры), сделал бы их покорны ми воле родителей, условиям и условностям, но при этом они бы продолжали тайно встречаться, - вызвала бы эта, в таком житейском варианте, банальная историйка потрясение души читателя, зрителя, слушателя?

Это вторая, исключительно важная сторона художественности - концентрированность художественной идеи, смысла. Без этого невозможно настоящее искусство, вне этого нельзя говорить о полноценной художественной деятельности и о содержательном мыслительном эксперименте в процессе познания искусства. Подчеркнем: для нас важно, что в художественной деятельности поиск такой концентрации идеи

протекает как возвышение над обыденным, повседневным - в этом и очищающее, и развивающее воздействие искусства. Л.С. Выготский говорил, что "...Даже самое искреннее чувство само по себе не в состоянии создать искусство... необходим еще и творческий акт преодоления этого чувства, его разрешения, победы над ним, и только когда этот акт является налицо, только тогда осуществляется искусство" [Выготский, 1968: 315]. Фактически концентрированность идеи - это отражение единства содержания и формы в искусстве.

Применительно к музыке это единство замечательно выразил Медушевский, автор теории “художественного моделирования эмоций”:”...Музыка не может и не должна быть слепком эмоции. Преобразование жизненных эмоций и их динамики в эмоции музыкальные складывается из временных и качественных изменений. Временные преобразования проявляются в отборе, сжатии, перестановке и упорядочивании различных фаз жизненных эмоций... Качественные преобразования жизненных эмоций в музыке состоят в преувеличенном выражении тех или иных сторон эмоции, в сочетании несочетаемых признаков или, наоборот, в преднамеренно неполном воспроизведении всего комплекса сторон эмоции” [Медушевский, 1976: 58]. По сути это и есть содержательная характеристика музыкально-художественного мышления учащихся, выступающих в художественной деятельности в разных ролях, в том числе и в роли композитора.

Для нас принципиально важно организовать художественную деятельность на уроках искусства так, чтобы выступая в этой роли, школьники использовали в своем творчестве не “безличные акустико-грамматические единицы, стерильные в содержательном и коммуникативном отношении”, а организовывали последование музыкальных смыслов в развитии, которое выступает не как "специфический момент музыки", а как философская категория. Так, как указывает В.В. Медушевский: “Последование музыкальных смыслов образует содержательный план музыки. И музыкальное развитие с этой, семантической, стороны выглядит как отображение процессуальности жизни, ее противоречий и конфликтов, как воспроизведение диалектики человеческих переживаний,

движения человеческой мысли - ее становления, углубления, отрицания самой себя” [Медушевский, 1976: 153].

Это важно еще и потому, что в отображении процессуальности жизни раскрывается специфическая сущность музыкальной драматургии как временного искусства. Рефлексируя (проживая) “мышление композитора”, школьники убеждаются, что, соотнося между собой музыкальные смыслы можно, на основе принципов тождества и контраста (Б.В. Асафьев), передать в музыке масштабные и значимые нравственно-этические понятия. Как говорит А.Н. Сохор: “...некоторые мысли-обобщения музыка передает даже без помощи слов очень выразительно. “Путь к победе лежит через борьбу”, “мечты рушатся при столкновении с действительностью”, “зло одолимо” (или напротив, “рок непобедим”), “любовь сильнее смерти”, “источник силы личности в ее единстве с народом” (или наоборот, “даже единение с народом не спасает личность от одиночества”) - таковы обобщающие мысли, выраженные в ряде чисто инструментальных произведений Л. Бетховена, Ф. Шуберта, П.И. Чайковского, Д.Д. Шостаковича... Способность музыки давать обобщения, выражая их в эмоционально яркой форме, видимо, и позволила Бетховену поставить ее выше философии" [Сохор, 1981: 149-150].

Музыкальное мышление есть, прежде всего, мышление философское, которое осуществляется как движение от категорий нравственности и красоты, от “всего лучшего, что передумало и пережило человечество” (В.В. Медушевский) к конкретно-чувственному переживанию философского смысла в отдельном произведении. Только движение от “духовного общего” к чувствам и мыслям отдельной личности позволит реально воспитать музыкальную культуру личности как часть всей ее духовной культуры. Недопонимание, недооценка этого движения мышления учителями музыки становится причиной того, что уроки музыки превращаются в уроки изучения закономерностей “средств выразительности” на уровне комбинаторики, а человеческая духовность только “упоминается”, остается абстракцией, не выступает реально “мерой всех вещей”.

“Технологическая” составляющая художественности – символизация вытекает из сущности художественного как переосмысления действительности. Показательно, как о ее сущности рассуждает автор теории учебной деятельности В.В.Давыдов: “В духовном производстве, как и в материальном, есть свои средства воспроизведения предмета. При этом человек пользуется “хитростью” - свойства предметов он раскрывает и воссоздает через их отношения и связи друг с другом. Одна вещь становится средством воплощения свойств других вещей, выступая как их эталон и мера. При этом свойства меры и эталона представляют не собственную природу, а природу других вещей - мера и эталон оказываются их символами.

Различные системы символов (вещественных, графических) могут стать средствами “эталонизации”, а тем самым и идеализации материальных объектов, средствами перевода их в мысленный план. “Функциональное же существование символа, - пишет Э.В. Ильенков, - заключается именно в том, что он ... выступает средством, орудием выявления сути других чувственно-воспринимаемых вещей, т.е. их всеобщего...". Раскрытие и выражение в символах опосредованного бытия вещей, их всеобщности есть не что иное, как переход к теоретическому воспроизведению действительности” [Давыдов, 1986: 106-107]. Строго говоря, искусство в целом и есть развернутая система знаков-символов, посредством которых опредмечивается "всеобщая суть" человеческих эстетических, морально-нравственных представлений и воззрений.

Еще Б.В. Асафьев, раскрывая интонационную природу музыки, по сути, представил ее как знаковую систему, указав при этом, что не только интонация, но и все становление музыкальной формы протекает как “инструмент социального обнаружения музыки”. Вслед за ним В.В. Медушевский в своих работах показал, каким образом “...музыкальное произведение предстает перед нами как семиотический объект”, классифицировал все многообразие музыкальных знаков, выявил их функции и формы существования (“в реальных звучаниях и психике людей; активно - в процессах сочинения и восприятия, и пассивно - в памяти; как единицы музыкального

языка, как то общее, что присутствует в разных музыкальных текстах, и как единицы музыкальной речи...”) и на основании этого заключил: “...В совокупности этих разных форм бытия знака осуществляется связь между материальным звучанием и психической проекцией, между сознанием одного человека и сознанием общества” [Медушевский, 1976: 9-12]. Но мы принципиально должны различить знаки и символы, потому что здесь, несмотря на их бесконечные взаимопереходы друг в друга, таится “тонкость”, имеющая исключительную важность для организации уроках музыки полноценной художественной деятельности.

Музыкальный знак связан, прежде всего, с “абстрактным удвоением” действительности, возбуждает в восприятии ассоциативный ряд, обеспечивая понимание смысла звучания. Он является конструктивной единицей построения музыки и, выполняя в первую очередь коммуникативную функцию, может вообще не иметь никакого духовного содержания.

Символ же в искусстве - понятие на порядок выше, он и выступает носителем музыкального содержания. Под символом мы подразумеваем такие интонации-темы, которые отражают “философское общее” в общественном сознании, то, что “носится в воздухе” и отливается в творчестве выдающихся композиторов как “сгусток” идеалов, устремлений, оценок, как концентрированный смысл эпохи. Т.е. такие музыкальные символы, о которых Б.В. Асафьев говорил, что они вырабатываются во всех сферах музыкального творчества (“и в симфоническом, и в романсном”), и что “Эти интонации возникают в постоянстве созвучания с поэтическими образами и идеями, или с конкретными ощущениями (зрительными, мускульно-моторными), или с выражениями аффектов и различных эмоциональных состояний, то есть во взаимном “сопутствовании”. Так образуются чрезвычайно прочные ассоциации, по значению не уступающие смысловой семантике” [Асафьев, 1971: 207].

К подобным символам можно отнести “Тему судьбы” из 5-й Симфонии Бетховена, тему из его же 9-й Симфонии (“Обнимитесь, миллионы”), “Темы рока” из 4-й и 5-й Симфоний П.И.Чайковского и многие другие темы-символы, которые, так

или иначе, несут на себе “печать эпохи”. Это для нас принципиально, так как остановка на уровне трактовки музыки просто как "знаковой системы" (более низкого ассоциативного ряда) грозит утерей подлинного содержания музыки и превращением процесса ее познания в "технологический" процесс.

Следует подчеркнуть, что художественное мышление “схватывает” в любом предмете как системе, прежде всего его внутренние противоречия, противоположности, “конфликтные отношения” между его элементами, выражая при этом одно через другое (одно в другом). И это во всем, в первую очередь - в человеческих эмоциях, раскрывая, таким образом, диалектическую сущность всей эмоционально-оценочной деятельности человека. Замечательным примером этому может стать Траурный марш из Сонаты b-moll Ф. Шопена, где средняя часть своим лиризмом, “неуместной” возвышенной красотой оттеняет безысходность и мрак крайних частей, и в свою очередь относительно них воспринимается как "душевная боль”.

Иными словами, художественное мышление, отражая “истинный мир”, существует, прежде всего, как способность выявить в “объекте исследования” соотношения взаимоисключающих моментов путем перегруппировки, модификации уже существующих элементов и привнесения, новых с целью подчеркнуть “одно относительно другого”, и этим вскрыть реальное богатство явления, его неоднозначность, заострить в нем противоречия, рождающие ту энергию, которая обеспечивает его внутреннее “самодвижение”.

Важно, что только уровень диалектического мышления в музыкально-художественной деятельности может и должен соответствовать уровню мышления, на котором осуществляется учебная деятельность.

По итогам изложенного можно сделать следующие выводы:

1. Теория деятельности как научный раздел философии, где она выступает как форма процессуального творческого существования человеческой культуры в ее постоянном развитии, преобразовании, обогащении, а также и в своем

практико-прикладном значении в настоящее время играет ведущую роль в психолого-педагогической науке.

Она стала той единственной продуктивной “предпосылкой и целью”, которая позволила показать Человека целостно в его родовой сущности во всем многообразии его взаимоотношений с окружающим миром, сформулировать закон формирования человеческой психики в деятельности, развернуть перспективу развития человеческого мышления, как мышления диалектического (теоретического, постигающего), и разработать конкретные пути достижения этой цели, в частности, теорию учебной деятельности.

2. В интеллектуальной человеческой деятельности различные виды мышления, какими бы специфичными они не представлялись, не противопоставлены друг другу, а напротив, будучи связаны системообразующей связью человеческой культуры - творчеством, взаимодействуют, “переливаются” друг в друга.

Поэтому художественное мышление выступает как идеальная форма деятельности человека, протекающая на научно-теоретическом уровне со всеми присущими ему атрибутами, а значит и музыкально-художественная деятельность на занятиях искусством должна осуществляться в органическом синтезе с учебной деятельностью.

3. Художественная деятельность является живой, саморазвивающейся системой, где в богатстве и вариативности человеческой психики отражено в виде эмоционально-эстетических оценок все многообразие окружающей действительности, и которой свойственна особая пластичность и множественность идеальных образных представлений о внешнем мире. В свете ее единства с учебной деятельностью (проникновение в природу явления) одной из центральной проблемой постижения искусства в массовой школе выступает прослеживание того, как обыденное, повседневное нашей жизни и окружающего мира становится художественным.

ЛИТЕРАТУРА

Абдуллин Э.Б. 1983. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение. 112 с.

Абдуллин Э.Б. 1990. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. М.: Изд. “Прометей” МПГУ им. В.И.Ленина. 186 с.

Абдуллин Э.Б. 1992. Методологическая подготовка учителя музыки. М.: МИРОС. 72 с.

Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков. Дисс. докт пед. наук. 13.00.02. М.,1988. 324 с.

Апраксина О.А. 1989. Быть или не быть перестройке музыкального воспитания? // Советская музыка. No 11.

Арсеньев Л.С., Библер В.С., Кедров Б.М. 1967. Анализ развивающегося понятия. М.: Наука. (Сер. Диалектика - теория познания). 439 с.

Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984. 111 с.

Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л: Музыка, 1971. 376 с.

Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. Л.: Музыка, 1973. 114 с.

Библер В.С. 1969. Творческое мышление как предмет логики (проблемы и перспективы). В кн.: Научное творчество. М: Педагогика.

Библер В.С. 1975. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. М. 400 с.

Букатов В.М. 1988. Реализация общедидактических требований как условие художественно-творческого развития подростков на театральном отделении школы искусств. Дисс. канд. пед. наук. М. 191 с.

Выготский Л.С., 1934. Мышление и речь. Психологические исследования / Под ред. и вступ. статья В.Колбановского. М:-Л.: Гос. соц. эконом. издат. 323 с.

Выготский Л.С., 1968. Психология искусства. М.: “Искусство”, Изд. 2-е. 576 с.

Выготский Л.С. 1991. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 480 с.

Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. 432 с.

Горюнова Л.В. 1989. Говорить языком самого предмета / Теоретиеские основы учебника “Музыка”. Пособие для учителя. М. 68 с.

Давыдов В.В. 1972. Виды обобщения в обучении логико-психологические проблемы построения учебных предметов. - М.: Педагогика. 424 с.

Давыдов В.В. 1986. Проблемы развивающего обучения / Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика. 240 с.

Давыдов В.В. 1996. О теориях развивающего обучения. М.: ИНТОР. 544с

Ильенков Э.В., 1962. Идеальное. - Философская энциклопедия, М.: т. 2.

Ильенков Э.В. 1974. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат. 269 с.

Ильенков Э.В. 1991. Философия и культура (Мыслители XX века). М.: Политиздат. 464 с.

Кабалевский Д.Б. 1972. Про трех китов и про многое другое. Книжка о музыке. Рис. Р. Вольского. М.: Дет. лит. 224 с.

Кабалевский Д.Б. 1973. Прекрасное пробуждает доброе. М.: Педагогика. 336 с.

Кабалевский Д.Б. 1977. Дорогие мои друзья. М.: Молодая гвардия. 192 с.

Кабалевский Д.Б. 1977. Как рассказывать детям о музыке? М.: Сов. композитор. 256 с.

Кабалевский Д.Б. 1981. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. М.: Просвещение. 120 с.

Кабалевский Д.Б. 1986. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. М.: Педагогика. 192 с.

Каган М.С. 1974. Человеческая деятельность. М.: Изд. полит. лит.

Каган М.С. 1972. Морфология искусства. Ист.-теорет. исследования внутр. строения мира искусств. Л.: Искусство. 440 с.

Краевский В.В. 1977. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. М.: Педагогика. 264 с.

Ленин В.И. 1947. Философские тетради. - Госполитиздат.

Леонтьев А.А. 1996. Антология гуманной педагогики. Выготский. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. 222 с.

Леонтьев А.Н. Избр. психолог. произв. Т. 1.

Леонтьев А.Н. Избр. психолог. произв. Т. 2.

Леонтьев А.Н. 1981. Проблемы развития психики. Москва.

Леонтьев А.Н. 1975. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 304 с.

Запорожца А.В. 1983. А. Н. Леонтьев и современная психология. ст. памяти А. Н. Леонтьева. Москва: Издательство МГУ. 288 с.
Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 26, ч. 2.
Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 4.
Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 46, ч. 1.
Медушевский В.В. 1976. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка. 254 с.
Медушевский В.В. 1993. Интонационная форма музыки: Исследование. М.: Композитор. 262 с.
Мейлах Б.С. 1971. Художественное восприятие как научная проблема // Художественное восприятие. Л.: Наука: 10-29.
Мейлах Б.С., Высочина Е.И. 1983. Новое в изучении художественного творества (Проблемы комплексного подхода). М.: Знание. 64 с.
Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики.
Неменский Б.М. 1987. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания: Книга для учителя. Изд. 2-е, перер. и доп. М.: Просвещение. 255 с.
Петровского А.В. 1989. Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика. 280 с.
Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. М.: Просвещение, 1977. 118 с.
Раппопорт С.Х. 1972. Искусство и эмоции. 2-е изд., доп. М.: Музыка. 168 с.
Раппопорт С.Х. 1978. От художника к зрителю: Как построено и как функционирует произведение искусства. М.: Сов. художник. 237 с.
Рубинштейн С.Л. 1957. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР. 328 с.
Рубинштейн С.Л. 1958. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд. АН СССР. 147 с.
Рубинштейн С.Л. 1973. Проблемы общей психологии. М. 424 с.
Сохор А.Н. 1981. Музыка как вид искусства // Вопросы социологии и эстетики музыки. Л.: Советский Композитор. Вып. 2: 111-230.
Огородникова И.Т. 1978. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва. 286 с.
Шимина А.Н. 1981. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. Москва.

Школяр В.А., 1997. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций (опыт исследования проблемы). М.: “Толк”. 89 с.

Эльконин Д.Б. 1966. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения. Возрастные возможности усвоения знаний: младшие классы школы. М.: Просвещение.

Эльконин Д.Б. 1978. Психология игры. Москва.

Эльконин Д.Б. 1989. Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 560 с.

Получена / Received: 25.03.2012
Принята / Accepted: 28.03.2012

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал “Гуманитарное пространство” международный альманах (Journal “Humanity space” international almanac) публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты; обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, естественнонаучных и медецинских наук.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала. Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей и возвращать без регистрации рукописи, не отвечающие настоящим правилам и требованиям.

Редакция не несет ответственности за полноту содержания и достоверность информации, материалов.
Авторы несут персональную ответственность за содержание материалов, точность перевода аннотации, цитирования, библиографической информации.

Статья присылается одним файлом, названным фамилией автора или первого автора (соавторов). Пример: Ivanov_2011.doc

Оформление рукописи должно соответствовать следующим требованиям:
– статья должна быть ясно и логично структурирована
– название (на английском и русском языках)
– фамилия, имя, отчество [полностью] (на английском и русском языках)
– звание, степень, должность (на английском и русском языках)
– место работы [полностью включая индекс, e-mail] (на английском и русском языках)
– ключевые слова (на английском и русском языках)
– резюме (на английском и русском языках)
– краткое введение с постановкой задачи и проблемой исследования
– материал и методы
– описание и анализ результатов
– обсуждение и заключение
– благодарности и ссылки на номера грантов
– список литературы

– таблицы черно-белые без графики и полутанов (каждая на отдельной странице)

объем присланного материала не должен превышать 10000 знаков включая пробелы (6 машинописных страниц)
размер листа: A4
редактор: Microsoft Word [Word for Windows 2003]
формат: *.doc
шрифт: Times New Roman
кегль: 14 обычный — без уплотнения
текст без переносов
междустрочный интервал - полуторный (компьютерный)
выравнивание по ширине
поля: верхнее, нижнее, правое, левое - не менее 2 см
номера страниц внизу по центру
абзацный отступ 1,2 см
сноски отсутствуют
ссылки на литературу приводятся по тексту в круглых скобках
список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи)

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков

Авторы получают оттиск своей статьи в виде PDF-файлов.

Образец оформление статьи:

Иванова Екатерина Павловна
доктор философских наук, профессор философского факультета
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Методологические аспекты перехода от парадигм обучения к парадигме самообразования

Е.П. Иванова

Московский Педагогический Государственный Университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia
E-mail: info@info.com

Ключевые слова: виды парадигм, парадигма обучения, парадигма самообразования, особенности парадигмы профессионального самообразования в вузе, дидактический комплекс самообразования.
Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Резюме: В статье обосновывается парадигма самообразования в сопоставлении с частными и локальными педагогическими парадигмами. В качестве методологических основ парадигмы самообразования рассматриваются ее историческая преемственность, информационная направленность и реализация в атрибутах обучения.
Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.
[Ivanova E.P. Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms**]**

[Текст статьи]

ЛИТЕРАТУРА

Баткин Л.М. 1989. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука. 272 с.

Лихачев Д.С. 1969. Внутренний мир художественного произведения. - Вопросы литературы. 8: 29-33.

Лотман Ю.М. 1992. Культура и взрыв. М.: Гнозис. 272 с.

Лурье С., 1994. Антропологи ищут национальный характер // Знание-сила. 3: 48-56.

Хайдеггер М. 1993. Время картины мира. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика. 447 с.

Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.

Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Journal “Humanity space” international almanac publishes research articles. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, reviews, analysis and conceptual manuscripts on the specific problems of the humanities, natural and medical sciences.

The decision on edition is taken by the editorial board of the almanac.The editorial staff reserves the right to make editorial changes and the reduction of manuscripts and return the manuscripts which are not corresponded to the rules and requirements.

The editors are not responsible for the completeness of the content and accuracy of the information and materials.

It is author’s responsibility for the manuscripts’ content, proper translation, quotes, bibliography, abstracts and etc.

Article had to be sent in one file, called the author's name or the first author (coauthors). Example: Ivanov_2011.doc

The manuscript had to be corresponded to the following requirements:

- Article had to be clearly and logically structured
- Name (in English and Russian)
- Surname, first name [full] (in English and Russian)
- The title, degree, position (in English and Russian)
- Place of work [including a full index, e-mail] (in English and Russian)
- Key words (in English and Russian)
- Abstract (in English and Russian)
- A brief introduction to the issue’s problem
- Methods
- Description and analysis of research results
- Discussion and conclusion
- Gratitudes and links to the numbers of grants
- A list of references
- A table in black and white with no graphics and semitones (each on separate page)
- Manuscript’s volume should not exceed 10 000 characters including spaces (6 pages)
- Paper size: A4
- Editor: Microsoft Word [Word for Windows 2003]
- Format: *. Doc

- Font: Times New Roman a size 14 regular
- Seal text without hyphenation Line spacing - one and a half (computer)
- Full justification margins: top, bottom, right, left - at least 2 cm
- Page numbers at the bottom of the center
- Indent 1.2 cm
- There are no footnotes
- References are given in the text in parentheses

-references located at the end of the text (included in the total amount of the article)

Manuscripts should not contain charts, diagrams, photographs, drawings

Authors will receive a reprint of his article as a PDF-file.

The sample design of the article:

Ivanova Ekaterina Pavlovna
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms

E.P. Ivanova

Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia
E-mail: info@info.com

Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.

Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.

[Text of article]

REFERENCES

Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.

Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

Содержание // Contents